



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CLAUDETE DA SILVA MORAIS FRENCKEN**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
PRESSUPOSTOS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DE EDUCADORES  
EM SALA DE AULA EM FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2013**

**CLAUDETE DA SILVA MORAIS FRENCKEN**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
PRESSUPOSTOS IDENTIFICADOS NA PRÁTICA DE EDUCADORES  
EM SALA DE AULA EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof.a Dr.a Sônia Pereira Barreto

**FORTALEZA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- F94e      Frencken, Claudete da Silva Morais.  
Educação de jovens e adultos e educação popular : pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza / Claudete da Silva Morais Frencken. – 2013.  
186 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Educação brasileira.  
Orientação: Profa. Dra. Sônia Pereira Barreto.
- 1.Educação de adultos – Fortaleza(CE). 2.Jovens – Educação – Fortaleza(CE). 3.Prática de ensino – Fortaleza(CE). 4.Educação popular – Fortaleza(CE). I. Título.

A todos os homens e mulheres que  
construíram e constroem, com seu trabalho, o  
nosso País, e que veem desrespeitados seus  
direitos à escolarização.

A todos(as) aqueles(as) que teimosos e  
amorosamente acreditam e trabalham na  
realização do inédito-viável.

## AGRADECIMENTOS

A todos(as) com quem tive e tenho a oportunidade de partilhar os dias dessa existência, enriquecendo minha caminhada com suas experiências de vida, e que, amorosa e generosamente, permitem que eu participe de suas jornadas.

À minha família, sempre presente, desde os primeiros momentos: ao meu pai Raimundo, minha mãe Cleci, meus irmãos Claudio, Claudiney, à minha sobrinha Letícia, à minha cunhada Luciana;

Ao Geraldo, esposo e companheiro de sempre, em todos os momentos me fortalecendo e impulsionando, com quem divido o trabalho e a crença em um mundo melhor;

Às professoras que me acompanharam nessa incursão pela pesquisa;

À professora Sônia Pereira, pela confiança e orientação cuidadosa;

À professora Eliane Dayse, pelas contribuições e pelo exemplo de militância na EJA;

À professora Célia Brito, pelas sugestões que ajudaram no enriquecimento desse trabalho de pesquisa;

Às amigas e companheiras de alegrias e infortúnios na SME, Virginia e Aparecida;

Aos companheiros da equipe de educação de jovens e adultos da SME de Fortaleza que tiveram seu trabalho abortado por mais uma prática de descontinuísmo na modalidade de EJA com a posse da “nova” gestão municipal.

Enfim, a todos(as) que lutam e sonham, e com seus sonhos alimentam uma nova existência.

**(6) O horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe. É o homem libertado.**

Caçamos borboletas ou nos iludimos com as nossas palavras?

Não há escolas para o povo, companheiro; há escolas do povo ou há escolas do opressor.

Há o MOBREAL e há os grupos locais das lutas populares. Em qual dos lados ficamos, professor?

Há os cursos patronais de formação de mão-de-obra.

Há o Projeto Minerva, os supletivos da TV Globo, os programas inócuos de Educação de Adultos e as mentiras do Desenvolvimento de Comunidades.

Do outro lado há momentos de prática, movimentos, espaços populares de luta, avanços e recuos, procura de organização, trajetória de trabalho e revisões.

Há grupos, gentes, frentes e agentes populares de luta e de cultura.

De um lado as escolas-prisões cheias de flores e recursos didáticos: armadilhas que transformam o homem em massa e o corpo em máquina.

Do outro lado as situações, companheiro, as estruturas, as escolas, os instrumentos e os educadores diretos da classe.

## RESUMO

Neste trabalho buscamos identificar e analisar pressupostos da educação popular, presentes na prática de educadores de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos. Propomos: a) identificar e analisar o modo como os princípios, que fundamentam a educação popular, estão inseridos na prática de educadores da EJA em sala de aula; b) os motivos que levam educadores de EJA a adotar em sua prática esses princípios; e c) as implicações decorrentes da inserção desses pressupostos na prática de educadores, junto a educandos dessa modalidade. É uma pesquisa do tipo qualitativo-explicativo, descritivo, que se caracteriza como um estudo de caso, junto a um educador e 11 educandos da EJA. O trabalho, ora apresentado, foi precedido por uma pesquisa exploratória, aqui apresentada. A pesquisa é realizada em três etapas: bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo utilizamos três estratégias: observação participante, questionário de caracterização dos sujeitos, e entrevista semiestruturada. Relacionamos como categorias de análise: **palavra, diálogo, contextualização, conscientização e politização**. Os pressupostos da educação popular, trabalhados neste estudo, apoiam-se na concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire (1969, 1977, 1980, 2000, 2002, 2007, 2007a, 2009, 2011, 2011a), e ainda em obras em que Freire dialoga com outros autores: Faundez (1985); Nogueira (2002); e Shor (2011). Trabalhamos também com Paiva (2000, 1987, 2003); Beisiegel (2004); Paludo (2001); Fávero (2006); Brandão (2002, 2005); Góes (1991, 2002); Torres, O'Cadiz e Wong (2002) e Rosas (1986, 2002, 2004), Haddad e de Pierro (1994, 2000). Utilizamos o método de análise de conteúdo, que nos possibilitou constatar, no recorte das falas do educador e dos educandos, a presença das categorias: **palavra, diálogo e contextualização** nas práticas realizadas em sala de aula, distando as demais categorias analisadas. A presença das categorias citadas evidenciou, na leitura das informações obtidas durante a pesquisa exploratória, na caracterização dos sujeitos, na observação de sala e nas entrevistas semiestruturadas, uma identificação dos educandos com as práticas nas quais era observado o emprego destas categorias.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Escolarização.

## ABSTRACT

In this work we identify and analyse assumptions of popular education, present in the practice of educators of young and adults, in a municipal school in Fortaleza, identifying the proximity of these practices to the demands of the students. We propose : a) identify and examine the form how the principles, that underlie popular education, are inserted in the practice of educators of AYE, in classroom; b ) the reasons why educators of AYE adopt these principles in their practice; and c ) the implications of the inclusion of these assumptions in the practice of educators, learners along with this modality. It is a qualitative research, explanatory and descriptive, which is characterized as a case study, along with a teacher and 11 students of the AYE. The work, presented here, was preceded by an exploratory research. These research is exposed in three steps: bibliographic, documental and field. In field research we used three strategies: observation, questionnaire to characterize the subjects, and semistructured interviews. Listed as analytical categories: **word**, **dialogue**, **context**, **awareness** and **politicization**. The assumptions of popular education, worked in this study rely on the concept of Liberating Education of Paulo Freire (1969, 1977, 1980, 2000, 2002, 2007, 2007a, 2009, 2011, 2011a), and still works in which Freire dialogues with other authors: Faundez (1985); Nogueira (2002) and Shor (2011). We also work with Paiva (2000, 1987, 2003); Beisiegel (2004); Paludo (2001); Favero (2006); Brandão (2002, 2005); Goes (1991, 2002); Torres, O'Cadiz and Wong (2002 ) and Roses (1986, 2002, 2004), Haddad and Pierro (1994, 2000). We use the method of content analysis, which enabled us to observe, in the cut lines of the educator and learners, the presence of the categories: **word**, **dialogue** and **contextualizing** the practices carried out in the classroom, distant other categories analyzed. The presence of the categories showed, in reading the information obtained during the exploratory research, the characterization of the subjects in the observation room and the semi-structured interviews, an identification of students with the practices in which was observed the use of these categories.

Key Words: Education for Youth and Adults. Popular Education. Schooling.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	- População do Bairro da Vila Velha por faixa etária e gênero (ano-base 2010).....	44
<b>Quadro 02</b>	- Os cinco bairros de Fortaleza com maior concentração de população jovem entre 15 e 29 anos.....	44
<b>Quadro 03</b>	- Matrícula da Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante, no ano de 2013.....	46
<b>Quadro 04</b>	- Matrícula da EJA na Escola Municipal Herondina Cavalcante, no ano de 2013.....	46
<b>Quadro 05</b>	- Educandos da turma EJA IV B por faixa etária.....	48
<b>Quadro 06</b>	- Educandos da EJA IV B quanto ao local de origem, moradia e estado civil.....	49
<b>Quadro 07</b>	- Percurso escolar dos educandos da turma EJA IV B.....	49
<b>Quadro 08</b>	- Respostas dos educandos da EJA IV B sobre os temas: escola, sala de aula e educador.....	50
<b>Quadro 09</b>	- Educadores da EJA IV B quanto sua formação e atuação.....	52
<b>Quadro 10</b>	- Respostas dos educadores da EJA IV B sobre os temas: escola, sala de aula e educandos.....	53
<b>Quadro 11</b>	- Segmento educador: definição de conteúdos (planos de aula).....	138
<b>Quadro 12</b>	- Segmento educador: definição das práticas (metodologia e atividades)..	141
<b>Quadro 13</b>	- Segmento educador: fundamentação teórica da prática.....	143
<b>Quadro 14</b>	- Segmento educando: participação na pesquisa.....	146

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC</b>	Cruzada da Ação Básica Cristã
<b>AC</b>	Ação Católica
<b>ACE</b>	Ação Católica Especializada
<b>AP</b>	Ação Popular
<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CED</b>	Conselho Estadual de Desenvolvimento da Paraíba
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação do Ceará
<b>CEF</b>	Câmara de Ensino Fundamental
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CEPLAR</b>	Campanha de Educação Popular
<b>CEPLAR -CG</b>	Campanha de Educação Popular em Campina Grande
<b>CGT</b>	Comando Geral dos Trabalhadores
<b>CNAA</b>	Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEA</b>	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CPC</b>	Centro Popular de Cultura
<b>EP</b>	Educação Popular
<b>GTEP</b>	Grupo de Trabalho de Educação Popular
<b>ISEB</b>	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
<b>JAC</b>	Juventude Agrária Católica
<b>JEC</b>	Juventude Estudantil Católica
<b>JIC</b>	Juventude Independente Católica
<b>JOC</b>	Juventude Operária Católica
<b>JUC</b>	Juventude Universitária Católica
<b>LILA</b>	Liga dos Latifundiários
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (Continuação)**

<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro da Alfabetização
<b>PNA</b>	Plano Nacional de Alfabetização
<b>PNLD EJA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PUA</b>	Pacto de Unidade e Ação
<b>RENEC</b>	Representação Nacional de Emissoras Católicas
<b>SAR</b>	Serviço de Assistência Rural
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEC-UR</b>	Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife
<b>SEMACE</b>	Superintendência Estadual do Meio Ambiente (Ceará)
<b>SER</b>	Secretaria Executiva Regional
<b>SETER</b>	Sociedade de Escolas Telerradiofônicas
<b>SIRENA</b>	Sistema Radioeducativo Nacional
<b>SIREPA</b>	Sistema Radioeducativo da Paraíba
<b>SIRESE</b>	Sistema Radioeducativo de Sergipe
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>TO</b>	Teatro do Oprimido
<b>UDN</b>	União Democrática Nacional
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: Educação de Jovens e Adultos e Educação popular na escola pública.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 A abordagem metodológica qualitativa – estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 A EJA e a Educação Popular em Fortaleza – uma incursão com base nos documentos das Diretrizes Curriculares de 1996 e de 2011.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 EJA e Educação Popular em Fortaleza: a prática de educadores – o objeto de estudo em elaboração.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4 Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
2.4.1 O entorno da escola: o bairro da Vila Velha.....	43
2.4.2 Caracterização da escola: o local da pesquisa.....	45
2.4.3 Caracterização da turma de EJA IV B: os sujeitos da pesquisa.....	47
<b>3 EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLARIZAÇÃO: incursão às experiências de educação popular com jovens e adultos na década de 1960.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Década de 1960: fermento na massa – as ideias que alimentaram os movimentos de educação popular.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife: a cultura popular como educação.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal: experiência de “empoderamento” popular que nasce nos barracões.....</b>	<b>68</b>

<b>3.4 Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba: a aproximação da práxis freireana com os grupos da Ação Católica.....</b>	<b>76</b>
<b>3.5 Movimento de Educação de Base (MEB): as escolas radiofônicas, experiência de educação popular vinculada à CNBB.....</b>	<b>83</b>
<b>4 UMA EDUCAÇÃO PARA O “EMPODERAMENTO” DOS SUJEITOS: as categorias da educação popular com suporte na leitura freireana.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1 Palavra: o direito de dizer a palavra como forma de “estar sendo” no mundo.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2 Diálogo: a educação dialógica como possibilidade de efetivação do “ser mais” freireano.....</b>	<b>106</b>
<b>4.3 Contextualização: prática educativa que começa onde os pés tocam o chão.....</b>	<b>113</b>
<b>4.4 Conscientização: “imersão” na realidade para a “emersão” dos sujeitos e a “inserção” na sociedade.....</b>	<b>117</b>
<b>4.5 Politização: a dimensão política do ato pedagógico.....</b>	<b>122</b>
<b>5 EJA E EDUCAÇÃO POPULAR EM FORTALEZA – estudo de caso sobre a prática de educadores no processo de escolarização.....</b>	<b>126</b>
<b>5.1 A prática de educadores a EJA na Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante: em busca dos pressupostos da educação popular.....</b>	<b>127</b>
<b>5.2 A EJA e a educação popular na fala dos sujeitos educador e educando da EJA IV B.....</b>	<b>129</b>
<b>5.2.1 O educador: a sala de aula e a prática na EJA IV B.....</b>	<b>136</b>
<b>5.2.2 Os educandos: observações sobre os processos de escolarização.....</b>	<b>145</b>

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: as contribuições para a Educação de Jovens e Adultos – outras perspectivas.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>176</b>

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Operaro em fim de mês,  
 Nas terra do meu país  
 Não tem voz e nem tem vez  
 É como o ditado diz.  
 Sem nenhuma garantia  
 Trabaiaando todo dia  
 Na pió das opressão,  
 Sujeito ao magro salaro,  
 Padece no desamparo  
 Carestia e inflação.  
 [...]  
 Deste jeito assim não dá  
 Deste jeito assim não pode,  
 Gente ainda vá pagá  
 Rode lá por onde rode.  
 Agregado consciente  
 Sabe que também é gente.  
 E entende também a fundo  
 Quanto trabaia e produz  
 Carregando enorme cruz  
 Para sustentá o mundo.

(PATATIVA DO ASSARÉ. Operário e Camponês)

Esta epígrafe remonta minha história familiar e meu interesse pela educação de jovens e adultos e pela perspectiva da educação popular junto a essa modalidade de ensino. Nascida em Fortaleza, sou a filha mais velha de uma família de cinco pessoas. Meus pais migraram do interior do Ceará, ainda jovens, em busca de melhores condições de vida; ambos foram alfabetizados, mas as condições nas quais suas famílias elaboravam suas existências não permitiram que continuassem seu percurso escolar, lhes impossibilitando o acesso e a permanência na escola em razão dos moldes em que esta apresentava sua oferta de escolarização.

Já em Fortaleza, a sobrevivência lhes impôs como prioridade o trabalho, ela como costureira e ele como pedreiro. Sempre os vi trabalhar até altas horas e ainda nos finais de semana, para garantir o mínimo de vida digna para a família, mas aquilo que lhes foi retirado, em razão das situações contingenciais de sua juventude, e da inadequação das propostas de escolarização ante as demandas da realidade existencial das classes populares, não foi mais resgatado, ou seja, o direito à educação escolarizada.

---

<sup>1</sup> Em virtude de ter de fazer remissão a minha pessoa, exprimindo particularidades de vida, achei de empregar, somente neste segmento da dissertação, o discurso expresso na 1.ª pessoa do singular. Nos demais, a expressão vai grafada na 1.ª pessoa do plural, como é normal em pesquisas de ordem deste ensaio, e, ainda, por conceber o conhecimento, assim como as experiências que o alimentam como uma elaboração coletiva.

Não tive interrupções em minha escolarização. A educação dos filhos representou a maior preocupação e esforço de meus pais, mesmo estes não tendo concluído seus estudos, no caso, o ensino fundamental. Sou filha da classe trabalhadora e da escola pública. Realizei toda a formação superior trabalhando dois turnos, e estudando à noite – o que continuei a fazer durante esta pesquisa de mestrado. Mesmo no decurso ensino fundamental e médio, trabalhava um turno, em casa, ajudando nos trabalhos de costura, pois um dos valores que aprendemos consistia em que todos éramos responsáveis pelo bem-estar da família – o que chamo de solidariedade –. Em minha juventude, participei de movimentos de jovens, na Pastoral da Juventude (PJ) junto à paróquia do bairro no qual morava, na periferia de Fortaleza. Nesse período, ainda década de 1990 – em alusão a uma Campanha da Fraternidade (CF) sobre educação, promovida pela Igreja Católica – fizemos um levantamento de pessoas jovens e adultas que não fossem alfabetizadas e que estivessem fora da escola nos bairros de Jardim Iracema, Padre Andrade, Quintino Cunha e Olavo Oliveira, e ainda que morassem nos bairros próximos. O levantamento foi realizado com origem em um chamamento – nas celebrações e reuniões – entre as pessoas que frequentavam as igrejas dos bairros citados anteriormente e que se apresentavam de forma espontânea.

Ante a procura, elaborei e trabalhei como educadora em uma proposta que, inicialmente, se propunha à alfabetização – ao todo era um grupo de dez pessoas trabalhando em forma de voluntariado, ou melhor, de militância. A ideia era partir da realidade dos educandos, ou seja, de “situações de aprendizagem” que privilegiassem as demandas dos grupos que se prontificaram à realização da proposta.

Foram formadas cinco salas com 15 educandos, podendo ir até ao máximo de 20, sendo três no Jardim Iracema e dois no Quintino Cunha. A faixa etária dos jovens e adultos alcançava dos 20 aos 80 anos, todos nas mesmas salas. À época, o embasamento teórico que mais se aproximava das minhas expectativas era a proposta do educador Paulo Freire, conhecido de forma superficial no ensino superior, na época, ainda em curso. Estudei e trabalhei com dois materiais que serviram de embasamento da proposta e das aulas: “O Que é Método Paulo Freire”, de Carlos Rodrigues Brandão, e “A Pedagogia do Oprimido”, do próprio Paulo Freire. Dentre os recursos didáticos: contas de luz e água, cartas dos filhos distantes, certidões de nascimento, carteiras de trabalho e a reconstituição da identidade por meio da história oral dos sujeitos educandos e educadores; o fortalecimento da oralidade era um dos recursos metodológicos mais utilizados. Ao final do ano, todos estavam lendo e os mais jovens se sentiam mais seguros para procurar as escolas mais próximas e nenhuma evasão. Hoje,

contando-se mais elementos para realizar uma análise da experiência vivida, penso sob dois aspectos: poder-se-ia ter intensificado mais a prática, realizada nas salas, como ato político, e ainda ter socializado de modo mais abrangente as ações e diálogos ali presentes, tanto na pessoa dos educadores como dos educandos.

A experiência vivenciada marcou meu percurso acadêmico e foi apresentada como TCC do curso de Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 1994, sob o título “A Necessidade de uma Educação Alternativa”, exibindo como referencial o pressuposto teórico da proposta de educação freireana.

Ainda no final da década de 1990, quando eu estudante de História na UFC, participei de uma seleção para compor o quadro de agentes que iriam acompanhar os trabalhos do Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (PRONERA), no interior do Ceará. Após a seleção, participamos de uma formação com o Movimento Sem Terra (MST); apesar da identificação com a proposta de educação expressa pelo movimento, não pude atuar no Programa, pois naquele momento mudei-me para o Recife, onde morei por quase dois anos. Após retornar ao Ceará e depois de muitas idas e vindas em meu percurso profissional, ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), no ano de 2004, trabalhando em diferentes equipes, até que em 2008 pude fazer parte da equipe de trabalho da Educação de Jovens e Adultos, onde permaneci até o início do ano de 2013.

O ano de 2008 foi cheio de movimentações na modalidade, uma vez que estava sendo inaugurado nas escolas municipais o segundo segmento de EJA (EJA IV e V)<sup>2</sup>, correspondendo aos anos finais do ensino fundamental. Muito trabalho a ser realizado, pois os educadores que estavam assumindo as turmas do segundo segmento não tinham formação alguma em educação de jovens e adultos; a formação inicial desses educadores havia sido realizada por componente curricular (disciplinas) nas licenciaturas.

Várias foram as demandas da equipe à Secretaria de Educação naquele ano, dentre estas: (1) o funcionamento da equipe no horário noturno, uma vez que esta trabalhava no turno diurno e as escolas ofertavam a modalidade à noite, impossibilitando o acompanhamento *in loco*; (2) a necessária liberação dos educadores, em seu turno de trabalho, para a realização de encontros

---

<sup>2</sup> A oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza está organizada em dois segmentos que cobrem todo o ensino fundamental. O primeiro segmento está composto pelas turmas de EJA I, II e III; estas correspondem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No segundo segmento, encontram-se as turmas de EJA IV e V, correspondendo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

de formação; e (3) a realização de credenciamento para formar equipes de acompanhamento de EJA por Secretaria Executiva Regional (SER), cobrindo as seis SER.

Enquanto eram aguardadas as deliberações da SME com relação às demandas, que só se efetivaram, parcialmente, desde o ano de 2010, foi constituída uma sistemática de encontros mensais com os coordenadores escolares que acompanhavam o turno noturno nas escolas. Com estes era estabelecido diálogo sobre as demandas da EJA, buscando-se soluções coletivas. Dentre as demandas dos coordenadores das escolas, destacavam-se: (1) incompreensões dos educadores quanto às especificidades da EJA, principalmente no segundo segmento; (2) educandos muito jovens nas salas de aula; (3) um índice elevado de “abandono”; e (4) a necessidade de outras formas de trabalhar, em sala de aula, com a EJA.

Durante os encontros que se estenderam, nessa formatação, nos anos de 2008 e 2009, buscava-se encontrar nas falas dos coordenadores elementos que ajudassem a identificar as concepções e práticas realizadas nas salas de aula das turmas de EJA. Durante o ano de 2009 foi solicitado que os coordenadores, juntamente com alguns educadores, socializassem, nos encontros, práticas realizadas na EJA que se destacassem nas escolas nas quais trabalhavam. Em sua maioria, foram exibidas práticas que se aproximavam de uma perspectiva de pedagogia de projetos, ações contingentes, uma repetição das dinâmicas realizadas nos outros turnos da escola, com crianças e jovens. Comecei a me perguntar: onde estaria a prática com cara de EJA?

No ano de 2010, com a equipe funcionando, também, no turno noturno, foram iniciadas duas ações de forma sistemática: 1) visitas às escolas no turno noturno, oportunidade em que havia conversas com gestores, coordenadores, educadores e educandos sobre as especificidades da EJA, naquela unidade escolar, e suas demandas; e 2) encontros com os(as) educadores(as) da EJA, momentos em que se estabelecia diálogo sobre as dificuldades percebidas pelos(as) educadores, as demandas dos educandos, as perspectivas de embasamento teórico e prático e a socialização de experiências.

Essa experiência significou uma retomada daquela vivenciada na década de 1990, com o aprofundamento dos estudos sobre o percurso da educação de jovens e adultos. Duas preocupações começaram a se me apresentar de forma constante: como aproximar concepção e prática de educação de jovens e adultos com as demandas dos educandos? A prática

realizada nas salas de EJA poderia influir na dinâmica de abandono da escolarização, por parte dos educandos?

Algumas experiências apontadas nos encontros, por alguns educadores, começaram a jogar alguma luz sobre as questões. Tais experiências demarcavam uma perspectiva diferenciada daquelas expressas pela maioria dos educadores e chamavam a atenção destes; na base dessas experiências diferenciadas, denotava-se claramente a presença de pressupostos da concepção freireana de educação.

No mesmo momento, as práticas realizadas pelos educadores de EJA, nas escolas públicas municipais, me remeteram a uma realidade que não é tão recente no percurso histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, mas que continua sendo atual e que diz respeito à existência de duas concepções e práticas de EJA: uma escolar, sistematizadora, geralmente identificada nos sistemas oficiais de ensino; e outra de vertente popular ou de educação popular, esta última tendo sua presença mais identificada em espaços alternativos, como associações comunitárias aproximando-se das práticas dos movimentos sociais.

Essas duas abordagens e vivências de EJA, permeadas por matrizes ideológicas diferenciadas, foram se configurando no panorama da educação de jovens e adultos no Brasil, como modelos antagônicos; muito embora, em determinado momento histórico, ambas caminhassem juntas.

A evolução histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, inicialmente pensada como educação de adultos, tem seu percurso intensamente demarcado por campanhas e movimentos, em alguns momentos, assumindo a prática libertária da educação popular, e em outros, uma prática adaptativa no sentido de manutenção do *status quo*. A educação de adultos é mostrada nos discursos e políticas de governos, a exemplo do “Nacionalismo Desenvolvimentista”, como “estratégica para o desenvolvimento do país”, no mesmo momento em que se evidencia uma dificuldade de compreensão da modalidade, por parte das instâncias de governo, como direito. Segundo Beiseigel (2004), em termos de atuação governamental as primeiras disposições legais direcionadas a uma política global de educação de adultos surgem em meados da década de 1945. Segundo o autor:

O Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, que dispunha sobre a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades da Federação, em seu artigo 4º, após reservar para as construções escolares do ensino primário 70 por cento das verbas previstas em cada um dos auxílios federais por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, o Decreto n.º 19.513 destinava à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos a importância correspondente a 25 por cento desses recursos. (BEISIEGEL, 2004, p. 99).

O autor evidencia, por meio do decreto, citado anteriormente, que a educação de adultos tem, pela primeira vez, recursos significativos, voltados à sua expansão e fortalecimento somente no ano de 1945. Beisiegel não deixa de criticar o fato de a aplicação do recurso vir atrelada à elaboração de um plano geral do ensino supletivo, que deveria ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde e que causou o seu engessamento. Os recursos foram implementados somente em 1947, com a criação do órgão que seria responsável pelo planejamento e acompanhamento das ações para a educação de adultos, denominado de Serviço de Educação de Adultos – SEA. Por meio das ações deste órgão governamental desencadeia-se o que se chamou de forma geral de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Ressaltamos que mesmo a Campanha tendo feito alusão à educação de adolescentes sem escolarização, a perspectiva da proposta é direcionada aos adultos trabalhadores.

Entre os anos de 1950 e 1964, as propostas ideológicas presentes no Brasil foram permeadas pelo nacionaldesenvolvimentismo<sup>3</sup> e pelo pensamento renovador cristão. Essas décadas evidenciaram uma movimentação popular intensamente marcada pela organização das classes populares trabalhadoras e por um grupo de intelectuais da época influenciado pela ideologia do pensamento comunista. As ideias presentes no período influenciaram na forma de pensar uma educação para adultos.

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113)

Durante esse período, evidencia-se marcada presença dos pressupostos da educação popular junto à oferta de educação para o atendimento das demandas de formação de pessoas adultas, não deixando de ressaltar que essa oferta também se estende, em algumas experiências, aos jovens e crianças, como será percebido no capítulo 3 desse trabalho .

Posso citar dentre as experiências da oferta de educação, pautadas em uma concepção e prática de educação popular, para esse grupo determinado, os seguintes movimentos:

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão do nacionaldesenvolvimentismo no Brasil e sua repercussão na definição das políticas, as concepções e práticas na educação ver: PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

- Movimento de Cultura Popular – MCP (Recife)
- Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (Natal)
- Campanha de Educação Popular – CEPLAR (Paraíba)
- Movimento de Educação de Base – MEB (Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste)

Com a deflagração do regime militar em 1964, tem-se a extinção de todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas", sendo excluídas todas as linhas de pensamento que pudessem corroborar a presença de pressupostos da educação popular na oferta de uma proposta educativa que atendesse a demanda de pessoas jovens e adultas das classes populares.

As propostas de educação com pessoas jovens e adultas, surgidas após o golpe civil-militar de 1964, evidenciam de forma marcante a presença das campanhas de alfabetização e escolarização que denotam a tentativa de implementação de um modelo de educação que atendesse as demandas do Estado ditatorial, reprimindo, em nome da ideologia da “segurança nacional”, toda e qualquer proposta de educação pautada nas necessidades da classe trabalhadora. Dentre as ofertas de movimentos e campanhas da época, é válido mencionar:

- Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) – Evangélicos estadunidenses – até 1971;
- MOBRAL – (1967 – 1985) Movimento Brasileiro de Alfabetização – (Lei 5.379/67) – (CEA, MEB, SENAC, SENAI, Projeto Minerva, FCBTVE, Fundação Padre Anchieta e outros);
- Ensino Supletivo (Lei 5.692/71) – (DESU/SESU/SEPS/MEC).

Propostas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e posteriormente a Fundação Educar Brasil, representavam um modelo de educação de jovens e adultos que trazia em sua atuação uma ação ideológica adaptativa a uma ordem social estabelecida.

No mesmo contexto histórico, as contribuições de educadores brasileiros, como Paulo Freire, elaboravam experiências de uma educação das classes populares trabalhadoras que influenciariam a educação com jovens e adultos, não só no Brasil como também na América Latina e em países africanos.

Como evoca Lovisolo (1988), a proposta de Paulo Freire apontava para a realização de uma prática educativa pautada na busca da autonomia, da emancipação dos grupos oprimidos da sociedade, tendo como eixo o entendimento da educação feita ato político, concepção que marca as experiências de educação popular.

O que historicamente se revelou como dicotômico – em particular, durante o regime ditatorial de 1964 a 1985 – pode ser abordado hoje como possibilidade de complementaridade nas propostas de educação de jovens e adultos, por suas marcas identitárias.

Giovanetti (2007) aponta para as possibilidades da interseção de pressupostos da educação popular com as práticas da educação escolarizada, quando ressalta que muitos dos programas que atendem a modalidade de educação de jovens e adultos, nos dias atuais, trazem em suas propostas educativas o legado da educação popular, adotando concepções que apontam para processos de emancipação e mudança social. Na perspectiva da autora, há ainda outro ponto em que se aproximam as duas vertentes de educação, a saber, a origem social de seus educandos.

Recordo-me, ainda, de que, por um determinado período histórico, mais especificamente no final da década de 1950 e início de 1960, educação de adultos e educação popular expressavam o mesmo percurso, adotavam em sua prática educativa a própria dinâmica de (re)elaboração da realidade existencial com os educandos, em sua grande maioria sujeitos da classe trabalhadora, como também possibilitava, por sua prática e concepção politizadora, a elaboração dos elementos para a superação e transformação de sua realidade.

Outro aspecto que chama a atenção na constituição histórica do percurso da EJA e educação popular diz respeito à experiência vivenciada por Paulo Freire ao trabalhar com os pressupostos da educação popular em uma rede oficial de ensino, quando assume, de janeiro de 1989 a maio de 1991, o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, durante o governo popular de Erundina Cavalcante, do Partido dos Trabalhadores (PT). Reconhecido como teórico da educação, ao ser questionado por assumir um cargo político, exprime não poder recusar e ser lembrado: “como um homem que propôs mudanças nos métodos de alfabetização, mas que não aceitou a grande oportunidade de colocar suas ideias em prática (...) É um desafio que não poderia recusar.” (*O Estado de S. Paulo*, 08/12/1988).

A proposta de Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) era fortalecer a politização do debate sobre o papel da escola pública, da escola estatal – vista desde o golpe de 1964 com olhares de desconfiança – uma escola na qual não se reconhecia mais o espaço das demandas populares. As discussões dos governos populares gravitavam à órbita da “...possibilidade de a escola pública se tornar um instrumento para a transformação

da sociedade pelas classes populares: a Escola Pública Popular.” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 79).

O próprio Freire exprime a concepção de uma escola pública popular. Para ele:

Uma *Escola Pública Popular* não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela em cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que não são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no empenhamento, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo é conquistar a *escola velha* e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com *novas alternativas* dum ponto de vista popular. (SME-SP, In TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, pp. 79 e 80).

A proposta era a releitura, de um percurso – observando-se as novas dimensões históricas – que retomasse a concepção e práticas da educação popular nos processos de escolarização, desde a compreensão de que eram – como ainda são – os grupos populares, aqueles presentes na escola pública. A educação como ato político, que evidenciasse as demandas dos sujeitos educandos das classes populares, eis seu fundamento.

A despeito de tentativas e experiências de reelaboração de uma educação pública voltada para as demandas dos grupos populares – em especial em governos populares – o que marca esse percurso de escolarização e, em particular, a modalidade em estudo, a educação de jovens e adultos, são práticas que se distanciam das demandas dos educandos; práticas de não reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos; práticas da negação de seus conhecimentos prévios, construtos de suas experiências; a negação de sua realidade existencial, enfim, um recuo da vertente politizadora da educação popular.

Nessa perspectiva, insere-se a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, representando uma luta histórica pelo direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que em algum momento de sua trajetória de vida não tiveram acesso ao direito à educação escolarizada ou que dela tiveram que se afastar. A busca, histórica, é por uma proposta de educação que evidencie as demandas dos grupos que a compõem – as classes populares.

No que se refere à modalidade de educação de jovens e adultos, é possível perceber nos documentos oficiais elaborados pelo MEC/SECADI, uma evidente distorção: a adoção de políticas de incentivo à Programas e Projetos para a EJA, e, ainda, a persistência em um caráter de suplementação, evidenciado nos moldes em que são formatados esses programas,

indo de encontro ao que preconizam as CONFITEAs V e VI<sup>4</sup>, que apontam para a ideia da educação como direito a ser vivenciado ao longo da vida.

Autores como Arroyo (2007) defendem o argumento de que a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos deve representar a garantia do acesso ao direito à educação, transpondo a ideia política de suplementação e prática compensatória, ou ainda, de segunda oportunidade de (re)inserção nos processos de escolarização.

A necessária (re)configuração da EJA ultrapassando a garantia de políticas educativas compensatórias; uma modalidade que se apresente como garantias de direitos específicos de um determinado tempo de vida – jovens e adultos – assim como a garantia de direitos dos sujeitos que vivenciam esses tempos, compreendendo-os como sujeitos social e historicamente situados com demandas próprias da classe sócioeconômica da qual fazem parte – as classes populares – exige uma intencionalidade nos âmbitos das políticas públicas educativas, da academia, dos profissionais que trabalham na EJA e, por fim, da prática pedagógica que se desenvolve nas escolas por meio da ação docente.

Neste sentido, inseriu-se a relevância da pesquisa realizada: como a tentativa de deter a visão sobre a prática pedagógica na EJA que experiencie, em sua atuação, as possibilidades presentes nos pressupostos da educação popular, uma vez que nessa prática estão evidentes os mecanismos para o reconhecimento dos direitos dos sujeitos dessa modalidade e uma incursão no entendimento da educação como ato político e de elaboração da autonomia dos sujeitos, como disse Paulo Freire (2003), seres com a “vocação ontológica de *ser mais*”.

Propus, ao iniciar a pesquisa, os seguintes questionamentos: há na prática de educadores da EJA na escola pública municipal de Fortaleza evidências que denotem a presença de pressupostos da educação popular? Como os pressupostos que fundamentam a educação popular estariam inseridos em suas práticas na EJA? Por que educadores da EJA adotaram os pressupostos da educação popular em sua prática? E, ainda, quais as implicações decorrentes da inserção desses pressupostos na prática de educadores junto aos educandos da EJA?

---

<sup>4</sup> As CONFITEAs são Conferências Internacionais de Educação de Adultos, que ocorreram respectivamente nos anos de 1949 (Dinamarca), 1960 (Canadá), 1972 (Japão), 1985 (França), 1997 (Alemanha) e 2009 (Brasil). Nessas conferências são apresentadas questões referentes à educação de adultos nas várias realidades dos continentes e são apontados encaminhamentos quanto ao delineamento das políticas e proposições para as demandas da EJA. As CONFITEAs V e VI ocorridas respectivamente na Alemanha - Hamburgo - (1997) e no Brasil – Belém - (2009) trazem a percepção de educação de adultos como educação ao longo da vida, compreendendo outros processos educativos, além dos de escolarização. Essas definições estão presentes nos documentos intitulados: Declaração de Hamburgo e Marco de Ação de Belém.

Tenho por escopo, no percurso da pesquisa, identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola pública, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

Para tanto busco:

- identificar e analisar o modo como os pressupostos que fundamentam a educação popular estavam inseridos na prática de educadores da EJA em sala de aula;
- identificar os motivos que levaram o educador de EJA a adotar em sua prática os pressupostos da educação popular; e
- identificar as implicações decorrentes da inserção de pressupostos da educação popular na prática de educadores da EJA, junto a educandos dessa modalidade.

Partindo das questões iniciais, ofereço uma pesquisa do tipo qualitativo-explicativo, descritivo, que se caracterizou como um estudo de caso junto a um educador e educandos da EJA de uma sala de aula em uma escola pública do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, que me permitiu analisar teoria e prática que apontassem para uma proposta freireana de educação, aproximando-se de uma vertente de educação popular.

O trabalho constou de dois grandes momentos: uma pesquisa exploratória que foi desvelando o próprio tema, assim como os sujeitos e o *locus* para a realização da pesquisa; e a pesquisa sobre o tema proposto, que contou com três etapas: - uma pesquisa bibliográfica, uma documental e uma de campo.

Na fase de campo utilizei-me de três estratégias que me ajudaram na aproximação do objeto em estudo: a observação participante; questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa; e a entrevista semiestruturada, realizada com educadores e educandos.

A escolha de três educadores e 11 educandos foi se reconfigurando no decorrer da observação participante em sala de aula, para somente um educador, permanecendo os 11 educandos, para o momento posterior – entrevista semiestruturada. Essa passagem poderá ser percebida no desenvolvimento do percurso metodológico. A redução no quantitativo do sujeito educador se deu pelo fato de, durante a observação, me aproximar de práticas nas quais se evidenciassem os pressupostos da educação popular e ir abandonando aquelas que não trariam elementos novos para a proposta da pesquisa.

No desenvolvimento da temática de pesquisa proposta – educação de jovens e adultos e educação popular – trabalhei com pressupostos que embasam a concepção e a prática da educação popular, por meio das categorias presentes na teoria freireana, quais sejam: a **palavra**, o **diálogo**, a **contextualização**, a **conscientização** e a **politização**, categorias estas evidentes nas experiências de educação com os grupos populares no início da década de 1960, – recorte histórico que utilizo para ilustrar a concepção e prática de educação popular adotadas nesse trabalho –. São categorias que privilegiam as diferentes realidades existenciais dos sujeitos da modalidade de EJA, e se configuram na intercessão da prática política com a prática educativa.

Os pressupostos da educação popular trabalhados neste estudo apoiaram-se na concepção de Educação Libertadora, de Paulo Freire (1969, 1977, 1980, 2000, 2002, 2007, 2007a, 2009, 2011, 2011a), e ainda em obras em que Freire dialoga com outros autores: Paulo Freire e Antonio Faundez (1985); Paulo Freire e Adriano Nogueira (2002); e Paulo Freire e Ira Shor (2011). Nessas obras o autor desenvolve sua ideia de educação, tendo, na horizontalidade, na dialogicidade, na conscientização e na politização para a emancipação humana, os fundamentos de um processo educativo capaz de contribuir para o desvelamento da realidade, concebendo educador e educando como sujeitos no estabelecimento da práxis pedagógica.

Trabalhei também com Vanilda Paiva (2000), autora que mantém o diálogo com a crítica à ideia de educação proposta por Paulo Freire; ainda, com Vanilda Paiva (1987, 2003); Celso de Rui Beisiegel (2004); Conceição Paludo (2001); Osmar Fávero (2006); Carlos Rodrigues Brandão (2002, 2005); Moacyr de Góes (1991, 2002); Carlos Alberto Torres, Maria Del Pilar O’Cadiz e Pia Lindquist Wong (2002) e Paulo Rosas (1986, 2002, 2004), trabalhei o percurso histórico da educação popular no Brasil, e com autores como Sérgio Haddad e Maria Clara de Pierro (1994, 2000), os percursos, hoje, apontados na pesquisa de educação de jovens e adultos.

Karl Marx (1977, com Engels 1989) está na necessidade do reconhecimento, pela classe trabalhadora, dos profundos antagonismos de classe presentes na sociedade, ideia trabalhada por Paulo Freire na “sua convicção tantas vezes reiteradas, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores”. (CALADO, 2001, p.41).

O *locus* da pesquisa, uma sala de EJA de uma escola pública, encontra-se situada no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza que oferta a modalidade de educação de jovens e adultos desde a década de 1970, inicialmente com turmas do primeiro segmento de EJA, ou seja, turmas relativas ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano), ampliando sua oferta para o segundo segmento de EJA, cobrindo o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), somente desde o ano de 2008.

A oferta do segundo segmento da modalidade evidenciou uma prática que se generaliza nas redes públicas de ensino, ou seja, a transferência para essa modalidade de jovens, em sua maioria entre 15 e 20 anos de idade, que ficam retidos no ensino fundamental em repetidas reprovações, estigmatizados como os “multirrepetentes”.

A presença cada vez maior de contingentes de jovens na idade descrita há pouco desencadeou um fenômeno chamado de “juvenilização na educação de jovens e adultos”; embora a EJA sempre tenha exibido, em seu percurso histórico, a presença, ainda que reduzida, de jovens em suas salas, o fenômeno, hoje, denominado de juvenilização chama a atenção para: (1) as diferentes motivações desses jovens junto à modalidade – muitos não têm a EJA como opção, mas são levados a esta pela gestão das escolas; (2) a necessária identificação desses novos sujeitos que se encontram hoje nas salas de EJA e suas expectativas; e, por sua vez, (3) a necessidade de se pensar práticas que possam se aproximar das demandas desses sujeitos de direito sem, no entanto, deixar de evidenciar a presença de relações intergeracionais que hoje configuram a composição das turmas de EJA, nas escolas municipais de Fortaleza.

A oferta da modalidade de EJA, no ano de 2012, privilegiou 138 escolas municipais de Fortaleza, no período noturno. A matrícula de aproximadamente 16.500 educandos, contou com a presença majoritariamente jovem, de filhos de trabalhadores das classes populares.

Evoco o fato de que muitos gestores fazem referência à Lei 9394/96 – LDB, para justificar a migração, automática, dos alunos com 15 anos ou mais para a modalidade de educação de jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, prevê, em seu artigo 38, parágrafo 1º e inciso I a possibilidade de ingresso na modalidade de EJA, dos educandos apostos no referido intervalo etário.

A fala constante dos educadores, da educação de jovens e adultos das escolas municipais, sobre sua “dificuldade” em realizar o trabalho educativo com um número sempre maior de sujeitos cada vez mais jovens na salas de EJA, e, ainda, seus cuidados com a realização de

práticas diferenciadas que possibilitem a aproximação com as demandas dos educandos, me conduziram a inserir esse sujeito – jovem – na pesquisa, uma vez que esta exprime como sujeitos, o educador e o educando.

O fenômeno da juvenilização, assim como a fala dos educadores me auxiliaram a buscar identificar, para a pesquisa de campo, uma realidade que pudesse dar conta dos elementos evidenciados como relevantes para a realização desta busca. Com efeito, procuram uma escola municipal que privilegiasse: 1) educadores que exprimissem em sua prática elementos da educação popular, e 2) que atuassem em uma turma na escola que beneficiasse em sua composição educandos majoritariamente jovens. Após a realização de uma pesquisa exploratória, pude identificar o *locus* que melhor cobriu os elementos para a realização da pesquisa e a concretização dos objetivos propostos.

A seguir descrevo os capítulos que compõem esta experiência acadêmica:

No segundo – logo após esta Introdução, que é o primeiro - será indicado o percurso metodológico por meio do qual a pesquisa se configurou; nesse momento, abordarei o tipo de pesquisa e a definição por um estudo de caso, os suportes teóricos, a metodologia e as estratégias de coleta de informações como o aporte a documentos que trazem as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino e que evidenciam uma abordagem de EP. Aporto, ainda, alguns dados referentes à oferta dessa modalidade em Fortaleza. Descrevo a realização de uma pesquisa exploratória, que justificou a escolha do local e dos sujeitos da investigação, possibilitando suas caracterizações.

Em seguida, no terceiro capítulo, convido para uma incursão a experiências realizadas com a intercessão da educação de jovens e adultos e a educação popular. Foram experiências surgidas ante a inoperância do Estado quanto à garantia do direito à educação para todos, em um país onde as classes populares não tinham acesso à educação escolarizada; em um período quando as ideias pulsavam por uma democratização da educação como direito e no entendimento desta, como prática libertária, por meio da conscientização e da politização. Grandes frentes assumiram a tarefa de uma educação dos grupos populares com os grupos populares; evidencio quatro experiências: o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba; e o Movimento de Educação de Base (MEB). Esses movimentos foram desarticulados após o golpe civil-militar de 1964. Três perspectivas

ideológicas marcam esse período e as ações na educação: o nacional-desenvolvimentismo, o pensamento renovador cristão e o Partido Comunista. De um lado, o Estado interessado em alfabetizar para garantir votos, de outro, o engajamento de grupos organizados para estabelecer uma proposta popular de educação para as pessoas jovens e adultas.

Após breve incursão pelas experiências de educação popular, na perspectiva não só da alfabetização, mas, também, da escolarização, proponho, no quarto capítulo, a aproximação das categorias de educação popular expressas pelo educador Paulo Freire, que se mostra, em sua teoria, como práxis educativa. Destaco alguns dos pressupostos teóricos, com arrimo na epistemologia freireana, que embasam a prática da educação popular, com ênfase nas categorias **Palavra, Diálogo, Contextualização, Conscientização e Politização**. Estas ordens basilares para uma prática pedagógica de vertente popular serão retomadas no último capítulo na análise dos achados da pesquisa.

No quinto capítulo, descrevo as etapas e estratégias utilizadas na pesquisa de campo, realizada como um estudo de caso; trago os achados da pesquisa, por meio das falas dos seus sujeitos: educador e educandos, e, ainda, as análises desses achados, tendo como embasamento as categorias basilares na prática da educação popular descritas na epistemologia freireana, e delineadas no capítulo anterior.

Finalmente, adiciono ao trabalho as considerações finais, as limitações e avanços apontados pela pesquisa junto ao que esta se propôs: identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

Durante a realização da pesquisa, alguns acontecimentos contribuíram para enriquecer as leituras do próprio campo investigativo: educação de jovens e adultos e educação popular, e, ainda, reavivar a importância de me envolver cada vez mais com a temática aqui desenvolvida. Estes acontecimentos, muito embora não se apostem como objetos desta busca, influíram para a constituição de uma ambiência que permitiram a leitura entre o passado e o presente. Destaco, em sequência, três destes.

O primeiro momento trata de uma entrevista a mim concedida por Marina Bandeira, coordenadora nacional do Movimento de Educação de Base (MEB) durante o período de 1961 a 1971, a qual trouxe elementos que evidenciaram a importância dos movimentos de educação popular para a elaboração de uma leitura da prática educativa com origem nos sujeitos

educandos, e como essa prática possibilitou o “empoderamento” dos sujeitos nela envolvidos. Marina Bandeira alerta, ainda, para a necessidade de uma releitura e ressignificação daquela proposta, nos dias atuais.

Questionada sobre a atualidade do pensamento vigente na proposta de educação popular, intensivamente evidenciada na década de 1960, esta aponta as dificuldades presentes, hoje, na política, na própria igreja, que se distanciaram das realidades dos grupos populares. No mesmo momento, segundo esta, “é preciso que se estude o passado, mas que os grupos, hoje, que se empenham [com a educação popular] façam melhor do que o que fizemos”. (BANDEIRA, entrevista em 04 de setembro de 2013).

O segundo acontecimento trata do acesso a dois manuscritos inéditos de Paulo Freire: uma carta dirigida a Lourdes Morais (Rio de Janeiro), em 29 de setembro de 1971, e outra endereçada a Dom Helder Camara (Recife) em 31 de novembro do mesmo ano, ambas procedentes de Gênève. Nesses documentos, Freire, vivamente, exprime sua convicção de que somente pelas classes populares será possível a superação das formas de necrofilia, próprias dos colonialismos e, como estratégia para tal, a conscientização por meio da educação:

[...] os colonizadores, como opressores, jamais serão utópicos, proféticos e, conseqüentemente, esperançosos. Não propriamente porque não atuem, mas precisamente porque com ação nega a própria história, uma vez que seu futuro não pode ser outro senão a repetição de seu presente de opressores. Estão proibidos de ser utópicos na medida que sua denúncia só pode ser a denúncia de quem os denuncia; enquanto o seu anúncio é o anúncio de suas mentiras e de seus mitos. (Cultural Action for Freedom).

Somente os oprimidos e aqueles que com eles se comprometem verdadeiramente – não importa que às vezes cometendo equívocos e mesmo erros – podem ser utópicos, proféticos e esperançosos. Somente eles têm futuro, o futuro de sua libertação, que devem construir com sua práxis, e que, ao ser construído na destruição radical do poder dos opressores, torna possível a estes, que já não podem oprimir reencontrar a história no futuro que haviam renegado. (FREIRE, 1971, fls. 03 e 04. Manuscrito Inédito)

O terceiro é um fenômeno iniciado durante minha presença na escola e a escrita desta dissertação, fenômeno que chamou e continua chamando a atenção para as novas formas de configuração das manifestações públicas e que diz respeito às expressões ocorridas em vários estados do País, mais efetivamente, nos meses de junho e julho deste ano de 2013. Dentre as frases de ordem, as análises acadêmicas, a perplexidade de quem achava estar tudo sob “controle” e o olhar desejoso de quem quer ver no movimento dos grupos, organizados ou não, a esperança de um momento novo, destaco uma fala de Leonardo Boff:

O sistema dominante ocupou todos os espaços. Só ficaram as ruas e as praças que por sua natureza são de todos e do povo. [...] O velho sonho democrático segundo o

qual o que interessa a todos, todos tem direito de opinar e contribuir para alcançar um objetivo comum, pode em fim ganhar forma.

[...] Escreveu-me um amigo que elaborou uma das interpretações do Brasil mais originais e consistentes, o Brasil como grande feitoria e empresa do Capital Mundial, Luiz Gonzaga de Souza Lima. Seu livro se intitula: “A refundação do Brasil: rumo à sociedade biocentrada” ( RiMa, S. Bernardo-SP, 2011). Permito-me citá-lo: “Acho que o povo esbarrou nos limites da formação social empresarial, nos limites da organização social para os negócios. Esbarrou nos limites da Empresa Brasil. E os ultrapassou. Quer ser sociedade, quer outras prioridades sociais, quer outra forma de ser Brasil, quer uma sociedade de humanos, coisa diversa da sociedade dos negócios. É a Refundação em movimento”. (BOFF, 24/06/2013, artigo da web)

A ideia fortalecida é esta, de “refundação” de um Brasil, com origem nas demandas dos grupos que ocupavam e ainda ocupam as ruas e praças, como cita Boff, o lugar onde ainda se pode viver a democracia – não isento de repressão – o que demonstra a fragilidade da edificação nacional. A frase que estampou as chamadas de jornais locais e internacionais - “O Brasil acordou” - remonta à ideia da retomada de um movimento do reerguimento ante um anterior estado de letargia. Nesse momento, cabe perguntar: o que se pode aprender com o passado, na riqueza dos movimentos populares; com os grupos que vivem a resiliência, na certeza de ser por meio da participação, da atuação, da efetivação do direito à *palavra verdadeira* (FREIRE, 2011) que é possível transformar a sociedade?

Este trabalho exprime, dentre outras, esta preocupação: o que é possível aprender com os movimentos de educação popular – que evidenciaram em sua prática o “empoderamento” dos sujeitos? Como essa experiência poderá ajudar em uma releitura das práticas de sala na educação de jovens e adultos, hoje? Creio ser este um diálogo necessário.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO: Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular na escola pública**

No capítulo que se segue, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, os aportes teóricos que fundamentaram a metodologia utilizada nos diferentes momentos da realização da mesma; a escolha que caracterizou o tipo de pesquisa e a definição por um estudo de caso, assim como as estratégias de coleta de informações e análise dos dados.

Nesse momento, descrevemos ainda, o *lócus* da pesquisa e os sujeitos – educadores e educandos – que dela participaram, trazemos, alguns dados referentes à oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza e a realização de uma pesquisa exploratória, que justificou a escolha do local e dos sujeitos da investigação, possibilitando suas caracterizações.

### **2.1. A Abordagem metodológica qualitativa - estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza**

A pesquisa, ora relatada, possibilitou-nos uma investigação sobre a presença de pressupostos da educação popular na prática de educadores da modalidade de educação de jovens e adultos, em uma sala de aula do segundo segmento de EJA, na Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante, em Fortaleza – Ceará - Brasil.

A abordagem metodológica para a realização da pesquisa, e subsequente análise, pautou-se nos pressupostos do referencial dialético, por considerarmos que essa abordagem privilegia a compreensão do fenômeno em estudo, de forma ampla, considerando os aspectos que podem atuar e influenciar o campo ou os seus sujeitos, considerando, ainda, a própria fundamentação teórica da pesquisa, que aponta para a leitura dialética dos sujeitos situados social e historicamente, por meio da totalidade, da práxis, da contradição e da mediação.

Nessa perspectiva, como bem observa Minayo (1999) acerca do referencial dialético,

[...] esse caráter de abrangência, que tenta, a partir de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento através da compreensão de todas as suas mediações e correlações, constitui a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista para explicação do social. (P. 64).

A pesquisa configura-se do tipo qualitativa, uma vez que evidencia a importância dos aspectos histórico-culturais não só da temática, mas também dos sujeitos envolvidos; privilegia os sujeitos com seus pontos de vista, mediações e relações desde o seu contexto, estabelecendo, ainda, tessituras com os aspectos mais gerais da cultura e da sociedade na qual estão inseridos.

Como ensina Minayo (1999), esse tipo de pesquisa “contribui para surgir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores” (P. 99).

Muito embora a pesquisa conte com uma parte exploratória, o tipo de estudo realizado se configura como descritivo e interpretativo, pois se caracteriza pela não intervenção ou manipulação dos fatos por parte do pesquisador, e, ainda, pelo cuidado com a descrição exata dos fenômenos estudados e apresentados. Na inteligência de Triviños (1987), “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (P. 110). Delineamos a pesquisa como um estudo de caso.

O estudo de caso na área de educação permite a visão mais aproximada do objeto a ser pesquisado, de sua particularidade, aquilo que é específico do caso em estudo – o fenômeno – sem desconsiderar, no entanto, a complexidade da realidade na qual está inserido. Para André, “o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é em si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular.” (1995, p. 31). O estudo de caso possibilita também que o fenômeno seja estudado enquanto está em ação, em andamento, fazendo parte de uma contemporaneidade e em uma perspectiva contextualizada.

A adoção do estudo de caso veio como resposta após uma incursão realizada junto às escolas municipais de Fortaleza que ofertavam a modalidade de EJA, com o objetivo de identificar práticas de educadores que se aproximassem dos pressupostos da educação popular em consonância com a teoria freireana - momento do estudo caracterizado como pesquisa exploratória, realizada nos anos de 2011 e 2012.

Quanto à caracterização do estudo de caso, suas limitações e possibilidades, tomamos como referencial Triviños (1987), Yin (2005) e André (1995). Na lição desses autores, o estudo de caso, por se tratar de uma estratégia de aproximação do objeto que possibilita o estudo mais abrangente e aprofundado de um fenômeno contemporâneo em sua singularidade, aproxima-

se das preocupações das Ciências Sociais e da educação e segue a mesma rigorosidade na execução dos passos da pesquisa: planejamento, clareza nas técnicas de coleta de dados e na análise destes.

Entendemos que o objetivo proposto pela pesquisa – que compreendeu a identificação e a análise de pressupostos da educação popular na prática de educadores em uma sala de educação de jovens e adultos, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos, com origem dos sujeitos educadores e educandos da EJA – justifica a abordagem metodológica adotada, a escolha pela pesquisa qualitativa e a caracterização de um estudo de caso.

O percurso da investigação compreendeu três momentos: a) pesquisa bibliográfica; b) busca documental; e c) investigação de campo, e, como determinante na definição do objeto, dos sujeitos da pesquisa e do local, uma pesquisa exploratória. As técnicas utilizadas para a abordagem do objeto da pesquisa foram: a) a observação participante; b) a aplicação de um questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa; e c) entrevistas semiestruturadas, – estas realizadas em uma sala de aula, tendo como sujeitos educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos de uma turma de EJA IV.

#### a) A pesquisa bibliográfica

Na busca bibliográfica fizemos o apanhado de algumas produções de pesquisadores que apresentam uma elaboração sobre a história, as concepções e práticas realizadas na educação de jovens e adultos no Brasil; os limites na abordagem dessa modalidade de ensino, que, durante alguns períodos históricos, assume, por parte do Estado, a visão de programas, projetos e movimentos de alfabetização de massa; e, ainda, as dificuldades de elaboração de propostas metodológicas e curriculares que representem as demandas de seus sujeitos. Para tanto buscamos as contribuições de Fernandez (2006), Haddad e Di Pierro (1994, 2000), Lovisolo (1988), Romanelli (1991), Rummert (2007), Paiva (1987, 2003), Giovaneti (2007), Arroyo (2007).

No segundo momento da pesquisa bibliográfica nos debruçamos sobre os estudos e pesquisa de autores que abordam a educação popular no Brasil, suas bases teóricas, sua prática, as experiências realizadas, em particular, na década de 1960, e sua aproximação com a educação de pessoas jovens e adultas. Nesse momento nos detivemos nas produções de Paiva (2000, 2003), Paludo (2001), Fávero (2006), Brandão (2002, 2005, 2012), Beisiegel (2004), Góes

(1991, 2002), Rosas (1986, 2002, 2004) e Freire (1969, 1977, 1980, 2000, 2002, 2007, 2007a, 2009, 2011, 2011a).

#### b) Pesquisa documental

Na fase de procura documental, evidenciamos alguns documentos do MEC/SECADI, que abordam as diretrizes curriculares e operacionais para a modalidade de educação de jovens e adultos, assim como aqueles elaborados nas contexturas estadual e municipal. Dentre os documentos que orientam a educação brasileira, buscamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 BRASIL (1996); demandamos, também, estudos realizados sobre a modalidade de educação de jovens e adultos e educação popular na América Latina, produzidos pela UNESCO, MEC, CEAAL (2005); e ainda documentos editadas nas CONFINTEAs, em especial, aquele resultante da Sexta Conferência Internacional da Educação de Adultos, denominado “Marco de Ação de Belém” (UNESCO/MEC, 2010), que aponta orientações e compromissos no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos; o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010); a Proposta Curricular: programa de educação básica (PMF, 1996), e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (TEIXEIRA e DIAS, 2011), peças documentais que contêm as diretrizes curriculares a orientarem a educação de jovens e adultos do Município de Fortaleza; e, ainda, as Resoluções nº 007/2012 (CME/CEF) e nº 438/2012 (CEE/CEB), que versam sobre a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, respectivamente, em âmbito municipal de Fortaleza e estadual do Ceará.

Alguns dados secundários foram levantados com vistas a uma melhor identificação e caracterização da escola, onde foi realizada a pesquisa; documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que ajuda a visualizar sua perspectiva pedagógica e a organização de seu funcionamento; esta peça foi cedida pela coordenação da escola. Outros documentos relacionados aos dados de matrícula, composição numérica e etária da turma foram colhidos na secretaria da própria escola.

#### c) Pesquisa de campo

Na pesquisa de campo demandamos os indicativos primários que pudessem responder a algumas perguntas propostas pelo estudo: como os pressupostos que fundamentam a educação popular estão inseridos na prática de educadores na sala de EJA na Escola Municipal

Herondina Lima Cavalcante? Por que educadores que se utilizam desses pressupostos optaram por essa abordagem em sua prática com os educandos na EJA? Quais as implicações decorrentes da inserção desses pressupostos na prática pedagógica para educadores e educandos da EJA dessa escola?

A busca de resposta às perguntas formuladas anteriormente e, ante a indagação proposta pela pesquisa sobre a presença de pressupostos da educação popular na prática de educadores da educação de jovens e adultos na escola citada anteriormente, assim como do objetivo da pesquisa – que se propôs identificar e analisar os pressupostos da educação popular na prática de educadores em uma sala de educação de jovens e adultos, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos, com base nos sujeitos educadores e educandos da EJA – nos conduziu a adotar estratégias que nos ajudaram na aproximação junto a esses sujeitos da pesquisa para a realização da observação da sala de aula, na aplicação de um questionário de identificação dos sujeitos e das entrevistas semiestruturadas com os educadores e educandos. A execução das estratégias de levantamento de dados durante a pesquisa de campo foi efetivada durante o ano letivo de 2013, dos meses de maio a setembro, com a turma de EJA IV B da Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante.

O trabalho de campo transcorreu em três momentos, que caracterizaram as técnicas de busca de informações utilizadas: 1) observação participante; 2) questionário aberto; e 3) entrevistas semiestruturadas. A observação de sala de aula, as informações levantadas, por meio dos instrumentos utilizados e as falas dos sujeitos educador e educandos, compuseram os “dados” da pesquisa para a análise. As etapas desse exame se constituíram em três: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial, estas próprias do método de análise de conteúdo, consoante Laurence Bardin.

A adoção do método de análise de conteúdo se deu, por compreendermos como o que mais se aproxima do tipo de pesquisa proposto. Como leciona Triviños,

[...] recomendamos o emprego deste método, como diz Bardin, ele se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. (1987, pp. 159 e 160).

Como subsídio para as análises, retomamos as categorias da concepção freireana presentes nos pressupostos da educação popular, aludidas no Capítulo anterior, e que serão desenvolvidas em Capítulo posterior, a saber: a palavra, o diálogo, a contextualização, a

conscientização e a politização. Estas se configuram como as categorias de análise, sobre as quais elaboramos os momentos de descrição analítica e interpretação inferencial dos elementos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa e na observação da prática pedagógica de sala de aula, que alimentaram as informações buscadas com origem no objetivo da pesquisa e das questões por esta propostas.

Definimos como método para análise dos achados da pesquisa o “método de análise de conteúdo”, pois este privilegia uma análise das comunicações. Trivínos, aludindo à conceituação e a caracterização da análise do conteúdo, elaborada por Laurence Bardin, na obra *L'analyse de contenu* de 1977, escreve:

[...] Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Uma delas é o de ser meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “das mensagens”. Isto limita o âmbito do método, privilegiando, mas não excluindo outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral. [...]

Outra ideia essencial da delimitação do conceito que analisamos é a da “inferência” que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. (1987, p. 160).

A ênfase no conteúdo das comunicações, elaboradas pelos sujeitos da pesquisa, enquanto perspectiva de análise, assim como das possíveis inferências advindas das análises, nos pareceu corente com uma proposta investigativa que se preocupa em privilegiar as falas dos sujeitos, como construto de suas experiências enquanto educador e educandos da educação de jovens e adultos. Pareceu-nos também coerente com a própria linha teórica que percorre a pesquisa: a teoria epistemológica freireana.

## **2.2. A EJA e a Educação Popular em Fortaleza – uma incursão com base nos documentos das Diretrizes Curriculares de 1996 e de 2011**

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é ofertada nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza desde a década de 1970, com a formação de turmas que cobriam o primeiro segmento de EJA, ou seja, EJA I (alfabetização), EJA II (1º e 2º anos) e EJA III (3º e 4º anos), mas somente em 1996 foram sistematizadas, na forma de documento, a concepção e a prática pedagógica junto à modalidade. Mencionado documento foi denominado de Proposta Curricular: programa de educação básica II e III, composto por diferentes cadernos, cada um destes assumindo as etapas e os componentes curriculares correspondentes a elas. Para o primeiro ano da modalidade, havia o Guia de Alfabetizadores e, para os demais anos, um caderno para cada componente curricular - Português, Ciências, Estudos Sociais e

Matemática. O documento contém elementos da concepção freireana de educação, visível já em sua apresentação:

A Proposta Curricular destinada ao programa de Educação para Jovens e adultos (PEB) visa instrumentalizar o professor, direcionando sua prática pedagógica e jamais tolhendo a capacidade de conhecimento e avanço dos processos educativos. Não se trata, portanto, de uma “Bíblia Ortodoxa”, mas, antes de tudo, de um apontar caminhos sem prescindir do engenho, da inteligência, do bom senso, e da criatividade dos SUJEITOS envolvidos no ato político de ensinar e aprender dentro de uma percepção dialética. (PMF, p. 07, 1996)

No decorrer do texto introdutório do documento, é mencionada a ideia de educação do educador Paulo Freire, como também há uma abordagem aos pressupostos de sua proposta educativa, evidenciada pelo entendimento da educação como “ato político”, na ideia da relação do ensino-aprendizagem como “dialética”, na preocupação com a “contextualização dos conteúdos” e, ainda, na elaboração de um entendimento dos educandos como sujeitos detentores de “conhecimentos acumulados”, frutos de suas experiências.

A Proposta defende princípios de uma visão holística da realidade pedagógica na contextualização dos conteúdos apresentados, sem perder de vista a flexibilidade necessária a qualquer ato de conhecimento. [...] A relação estabelecida entre o “saber acumulado” e o “saber que está sendo construído” e o projeto pedagógico de educação para o jovem e o adulto darão as respostas a nível individual e coletivo, na medida da percepção e do “olhar” de cada sujeito no processo de aprendizagem. [...] Não se pode esquecer da bagagem histórica trazida por cada aluno para a sala de aula. A postura do professor que tiver nas mãos este documento é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de realizar, transformar a realidade na qual está inserido de maneira crítica e criativa... (OP. CIT., p. 07)

Os cadernos que compõem a proposta trazem a seguinte distribuição: a primeira parte, em que são delineados os fundamentos e pressupostos teóricos norteadores cada componente curricular, seguido de uma proposta de programa – conteúdos/temas – com proposituras de atividades a serem trabalhadas com os educandos e, por último, uma perspectiva de avaliação de aprendizagem. O caderno denominado Guia do Alfabetizador traz como sugestão de trabalho com os educandos o uso de temas geradores. A abordagem dos conteúdos baseados em temas é recorrente em todos os cadernos, assim como a preocupação em propor atividades inseridas com apoio na realidade dos educandos.

A preocupação dos profissionais envolvidos com esta proposta prendeu-se, antes de mais nada, a auscultar os atores do processo, pesquisar o universo do jovem e do adulto, discutir com os educadores nos seminários e treinamentos realizados para sentir as expectativas dos sujeitos com os quais vai-se construir um aprendizado. (OP. CIT., p. 07)

A proposta em questão permanece oficialmente como orientação do trabalho com o primeiro segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos até o final da década de 2000, no

entanto distando das práticas dos educadores da EJA. Vários fatores concorreram para esse fenômeno, a descontinuidade das propostas – fruto das mudanças da gestão –, a entrada de novos educadores no Sistema por meio de concursos ou em funções temporárias, sem a devida formação ou acompanhamento na perspectiva da proposta, vai aos poucos também fragmentando o trabalho. Já no final da década de 2000, quando dos encontros com educadores para a reelaboração da proposta do primeiro segmento de EJA e a elaboração da proposta do segundo segmento, muitos afirmaram não ter conhecimento do documento da proposta curricular de 1996.

Com a implantação do segundo segmento de EJA no ano de 2008, etapa não privilegiada na proposta curricular de 1996, urgia a elaboração de uma proposta curricular que pudesse servir de suporte para o trabalho dos educadores com os educandos desse segmento na modalidade.

Os trabalhos se iniciam no primeiro semestre ano de 2010. A proposta da equipe responsável pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos era exibir um documento que, observando as intenções do documento de 1996, pudesse ampliar sua vertente freireana, reelaborando uma aproximação com os princípios da educação popular. Tendo em mão um documento preliminar, se iniciam os encontros com os educadores da EJA, divididos em dois momentos específicos; (1) os educadores que se reuniam mensalmente em encontros de formação e socialização de experiências nos quais o documento preliminar era apresentado e discutido, por grupos de educadores de EJA de cada secretaria executiva regional; e (2) em encontros de representatividade, em que havia representantes dos educadores da EJA de todas as seis SER. Durante estes momentos de debate que se estenderam pelos anos de 2010 e 2011, a proposta foi se configurando como a busca de uma reaproximação das práticas de educação de jovens e adultos com os fundamentos da educação popular, tendo como pressuposto teórico o sistema de educação proposto por Paulo Freire.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza assume como pressuposto para a EJA os fundamentos da *Educação Popular*, com base em Paulo Freire. nesta perspectiva a *Educação Popular* configura-se como um modo de ser e de atuar que expressa uma estreita vinculação entre os processos educativos e as lutas e os anseios da classe trabalhadora. (FORTALEZA, 2011, p. 105)

As falas dos educadores representavam a necessidade da elaboração de uma proposta que expressasse elementos a evidenciar, em sua concepção e prática, as novas configurações dos sujeitos da EJA, em especial, o trabalho com os mais jovens, representando – na fala dos educadores – sua maior dificuldade. Nesse sentido, a proposta deveria exprimir uma flexibilidade curricular que possibilitasse aos educadores a seleção e atuação com os

conteúdos que mais traduzissem a demanda dos sujeitos educandos em suas salas de aula. Nessa perspectiva, a proposta adotou como princípios epistemopedagógicos; (1) a flexibilidade curricular; (2) a dialogicidade; (3) a participação; (4) a horizontalidade; (5) a autonomia; (6) a criticidade; e (7) a contextualização. Esses princípios iriam nortear a prática pedagógica dos educadores, possibilitando a flexibilização do trabalho e a dinâmica de evidenciar os sujeitos educadores e educandos e os conhecimentos frutos de suas experiências cotidianas.

Como princípio metodológico, a proposta expressa os momentos do método freireano: (1) investigação; (2) tematização; e (3) problematização.

Na perspectiva freireana, a concepção metodológica contempla os princípios da horizontalidade, da ética, da leitura de mundo que precede a leitura da palavra, da valorização da oralidade, da coletividade, do conhecimento prévio e da crença na capacidade contínua de aprendizagem dos sujeitos educativos. Para a implementação de uma prática educativa que cubra esses princípios, se faz necessário observar os seguintes passos: Investigação; Tematização; e Problematização. (OP. CIT., p. 109)

Embora a proposta da diretriz curricular exprima clareza na apresentação da ideia e práticas de educação de jovens e adultos, quanto à sua fundamentação teórica de base freireana e sua aproximação com os princípios e pressupostos da educação popular, para sua execução, se faz necessário o desenvolvimento de algumas compreensões por parte de educadores – que demonstraram um conhecimento ainda superficial da concepção freireana e de entendimento da educação popular – o documento demonstra clareza em relação a essa necessidade, quando assinala que “a prática educativa freireana requer algumas compreensões que devem ser desenvolvidas pelos agentes que nela atuam, dentre as quais se destacam a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar.” (OP. CIT., p. 112). O trabalho com os educadores nesse sentido continuou durante o ano de 2012, mas o fato da mudança de governo, no início do ano de 2013, novamente provocou a descontinuidade dos trabalhos com a proposta educativa para a EJA presente no documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011), não sendo retomados, nem o documento, tampouco os encontros de formação com os educadores da educação de jovens e adultos no Município de Fortaleza até o momento.

Percebemos nesse transcurso entre a Proposta Curricular expressa para a educação de jovens e adultos em 1996 e a Diretriz Curricular para a EJA, oferecida em 2011, a presença de fundamentos, senão a intencionalidade, do trabalho com a concepção freireana de educação e ainda da proposição de reaproximar a prática pedagógica de EJA dos pressupostos da

educação popular. A base teórica esteve e está presente nos documentos oficiais propostos, mas qual seu desdobramento nas práticas dos educadores da EJA nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza?

### **2.3 EJA e Educação Popular em Fortaleza: a prática de educadores – o objeto de estudo em elaboração**

Compreendendo a intencionalidade dos documentos oficiais oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza quanto às diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos de 1996 e 2011, sua vertente freireana, e, ainda, a evidência dos pressupostos da educação popular, ali presentes buscamos visualizar sua objetivação na sala de aula. Essa investigação se manifesta como um passo desse longo percurso da pesquisa com a educação de jovens e adultos e a educação popular na escola pública. Nesse sentido, enfatizamos a relevância do estudo de caso realizado.

A caracterização da pesquisa como um estudo de caso se deu por sua delimitação: uma escola, uma sala de aula, um educador e sua prática específica; e ainda buscou responder, por meio das estratégias de investigação, aspectos relativos aos porquês de determinadas práticas e como se deu a sua realização, assim como os desdobramentos destas junto aos sujeitos educandos e educador – pontos que foram se evidenciando durante a pesquisa exploratória.

A pesquisa exploratória transcorreu nos anos de 2011 e 2012, quando, como integrante da equipe de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), tivemos os primeiros contatos com os educadores das escolas que ofertavam a modalidade de educação de jovens e adultos no Município de Fortaleza, situadas na SER I<sup>5</sup>, por meio de encontros mensais que se propunham o debate da configuração da oferta da EJA no Município; um embasamento teórico e a socialização de experiências realizadas em salas de aula pelos educadores.

Durante o ano de 2011, os encontros foram realizados no período noturno, durante uma semana de cada mês em uma escola de cada SER. Em virtude das distâncias geográficas, os grupos de escolas e professores eram organizados por SER em uma escola com uma estrutura

---

<sup>5</sup> O Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza é organizado, em termos geográficos e administrativos, em seis Distritos Regionais de Educação, instalados em Secretarias Executivas Regionais (SERs) sob as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta forma de organização geográfica se deu no ano de 1997 sob a gestão do então prefeito Juracy Vieira de Magalhães. A Regional I compreende as escolas da região costeira da Barra do Ceará ao bairro Arraial Moura Brasil, indo, no sentido praia sertão, até a AV. Bezerra de Menezes estendendo-se ao bairro de Otávio Bonfim.

que possibilitasse a realização do trabalho que se configurava em dois momentos; o primeiro, momento de embasamento teórico, tendo como referência os fundamentos propostos para a EJA presentes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011); e o segundo era de socialização de práticas realizadas nas salas de aula e expostas pelos próprios educadores.

A semana de encontros era organizada da seguinte forma: na primeira noite estavam os educadores do primeiro segmento de EJA (EJA I, II e III) – equivalendo de 1º ao 5º ano –, nas três noites subsequentes, em cada noite se reuniam educadores do segundo segmento de EJA (EJA IV e V) – equivalendo do 6º ao 9º ano – por área do conhecimento, sendo cada noite um das áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; na última noite, o grupo a se reunir era constituído por profissionais responsáveis por fazer o acompanhamento pedagógico da EJA na escola, coordenadores, supervisores, orientadores, ou, ainda, na ausência de algum desses profissionais da escola, solicitava-se que o trabalho fosse realizado pelos componentes da gestão escolar – vice-diretor ou diretor.

O Distrito de Educação da SER I era constituído por 14 escolas que ofertavam a modalidade de educação de jovens e adultos à noite durante o ano de 2011. A frequência das escolas, nos encontros estava em torno de 13 a dez escolas. Na maioria dos encontros, as discussões trazidas pelos educadores diziam respeito às “dificuldades” que estes encontravam no trabalho com a modalidade, fala que era recorrente e representava o maior tempo da reunião.

Os educadores exprimiam, de forma bem mais recorrente, dentre as “dificuldades” de trabalhar com os educandos da EJA: (1) a falta de apoio da gestão da escola; (2) a velocidade e intensificação do processo de “juvenilização”<sup>6</sup> das turmas de EJA, principalmente no segundo segmento da modalidade; (3) livro didático inapropriado para o trabalho com a diversidade etária; (4) dificuldade no relacionamento intergeracional; (5) defasagem na formação para o trabalho com as novas realidades dos educandos da EJA; (6) distanciamento da Secretaria Municipal de Educação ante a realidade cotidiana da escola, dentre outras.

---

<sup>6</sup> Sobre uma abordagem do fenômeno de juvenilização presente nas escolas que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, ver: FRENCKEN, Claudete S. M. e ALVES, Rita C. L. Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o *ser mais*. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 111-124, Jan.-Jun. 2013.

A socialização das experiências representava um momento de troca de ideias, sugestões e propostas de práticas diferenciadas. Nesse momento, destacava-se o trabalho realizado por um educador da área de Ciências da Natureza da Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante. Por ser uma área na qual grande parte dos educadores tem restrições em trabalhar com uma proposta mais flexibilizada e contextualizada, manifestando ainda uma prática muito atrelada ao conteúdo sistematizado.

O educador, em destaque, chamava a atenção de seus pares ao expor uma proposta de prática que possibilitava uma abordagem dos conteúdos matemáticos desde o cotidiano dos educandos, não como uma ação contingente, mas como uma atitude ante o processo dialogado do conhecimento com a realidade e de compreensão dos educandos sujeitos repletos de experiências e estas traduzidas em conhecimento capaz de gerar outros saberes. Os relatos e apresentações do educador causavam em seus pares de um lado desconfiança em sua abordagem e por outro o reconhecimento do desejo de alguns educadores sobre a necessidade de uma prática diferenciada mais próxima dos educandos.

A relevância das práticas mostradas nos diversos encontros nas diferentes SER resultou na organização da I Mostra de Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais de Fortaleza, realizada no dia 22 de março de 2012, no auditório do Hotel Oásis, contando com a participação de educadores e educandos de todas as SER em um total de 600 pessoas, ensejando aos educadores e educandos que atuavam nas turmas de EJA, nas escolas municipais, apresentarem experiências realizadas em sala de aula na perspectiva Freireana. As experiências utilizavam as etapas do método Paulo Freire: investigação temática, tematização e problematização (BRANDÃO, 2005). Para este encontro foram inscritas e selecionadas experiências por área de conhecimento em todas as SER e, ao final, foi selecionada uma experiência de cada área a ser apresentada na Mostra pelo educador e uma representação dos educandos da turma nas quais foram realizadas. A experiência selecionada da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias para divulgação foi a do educador C, que trabalhava com a contextualização dos conteúdos na escola Professora Herondina Lima Cavalcante, na SER I.

Ainda na seleção da experiência, em razão da pergunta sobre determinada atividade realizada nas salas de EJA IV e V em sua área de conhecimento e no sentido de leitura da própria prática, o educador C depôs da seguinte maneira:

As atividades foram organizadas e executadas no sentido de interligar as experiências dos alunos e os conteúdos estudados, com o objetivo de facilitar a

aprendizagem por parte deles e esse resultado foi totalmente concretizado: eles participam, discutem, têm ideias, percebem que dividir bolos, pães, leite, caminhar, pãmos, passos, braçadas se transformam em metros, centímetros, ângulos, horas, triângulos, quadrados, pentágonos..., velocidade, divisão, adição. A pesquisa interna sobre como passa o seu dia: a dormir, estudar, trabalhar e compartilhamento com os colegas de sala os envolvem em discussões de significação do viver, do aprender. Resta-nos como professores analisarmos que os conteúdos tornam-se destituídos de brilho sem essa relação de descobrimento por parte de nossos alunos. (Educador *C* – trecho retirado de material escrito pelo educador, em de março de 2012).

As falas, as práticas expressas pelo educador e a própria avaliação dos pares sobre a relevância de sua experiência; a percepção – elaborada pelo educador – da prática de sala de aula como possibilidade para a “discussão de significação do viver, do aprender”, nos remeteram ao reconhecimento de ao menos um dos passos presentes na prática pedagógica proposta a com base na práxis freireana de educação: a **tematização**, ou seja, a prática de tornar as experiências cotidianas em conteúdos a serem significados, discutidos e reelaborados pelos educandos e educadores, prática que se aproxima da categoria **contextualização**. Investigar sobre a presença de outros elementos dessa proposta na prática de sala de aula e a intercessão destes com os pressupostos da educação popular de base freireana foi surgindo como motivação para inserção no campo da pesquisa.

As experiências focadas nos encontros e na própria Mostra, assim como a fala do educador, traduziam elementos de “empoderamento” dos educandos como sujeitos cognoscentes, e de uma proposta de prática contextualizada. Seriam estas ações contingenciais? Essa é uma prática isolada do educador *C* na escola? O que o fez definir por esta prática e não outra? Como os educandos a percebem? Estas são algumas das indagações<sup>7</sup> surgentes quando da aproximação da escola citada e da prática do educador e que sugeriam a investigação.

Durante a pesquisa exploratória, deu-se a seleção da Escola Professora Herondina Lima Cavalcante por evidenciarmos a presença de uma prática que trazia em seus traços elementos da educação popular de base freireana na figura do educador *C*, lotado naquela escola.

Os encontros com os educadores tiveram continuidade durante o ano letivo de 2012 em outra formatação. Com o objetivo de oferecer maior suporte por parte das equipes que faziam o papel de mediadores dos encontros, houve uma centralização do local, passando todos os encontros a acontecer no prédio da Universidade do Parlamento (UNIPACE), sendo cada noite uma SER.

---

<sup>7</sup> Esses e outros pontos, que se debruçam sobre o empírico, alimentadas pela incursão na prática dos educadores da educação de jovens e adultos da escola pública municipal de Fortaleza, configuraram o objeto de estudo.

Os educadores organizavam-se conforme sua atuação, em: três turmas de primeiro segmento e uma turma de cada uma das áreas do conhecimento com os educadores do segundo segmento. Uma noite era destinada aos coordenadores escolares. Como pauta, para os encontros no ano de 2012: a seleção de conteúdos e abordagens para subsidiar os planejamentos e as práticas pedagógicas, tendo como suporte as orientações previstas para a EJA nas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC (2002) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011). A fundamentação teórica pautava-se na pedagogia freireana.

Nos encontros, realizados durante o ano de 2012, os educadores eram chamados a elaborar uma relação de conteúdos que privilegiassem as demandas dos educandos. Esses conteúdos deveriam ser trabalhados, observando-se os fundamentos da práxis educativa freireana e os pressupostos da EP. Em seus relatos, uma parte dos educadores, denotava receio de realizar um trabalho pedagógico que contemplasse ao mesmo tempo conteúdo e práticas, politizadoras, conscientizadoras e dialéticas – em particular com os educandos mais jovens. Essa fala se encontrava presente, em maior número, entre os educadores do segundo segmento.

Terminado o ano letivo de 2012, e com a mudança da gestão municipal e conseqüente reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, bem assim o desmonte das equipes de EJA, como deliberação da “nova gestão” desta mesma Secretaria, o trabalho com os educadores foi interrompido, não sendo reiniciado até o momento desta escrita.

## **2.4 Caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa**

### **2.4.1 O entorno da escola: o bairro da Vila Velha**

O bairro da Vila Velha, onde se encontra a escola – local de realização da pesquisa de campo – fica situado na região oeste do Município de Fortaleza. É formado pelos Conjuntos Beira Rio, Polar, Nova Assunção, Conjunto dos Bancários e cinco conjuntos construídos em etapas diferentes (Vila Velha I, II, III, IV e V). Os conjuntos habitacionais Vila Velha I, II, III, IV e V foram edificadas com o objetivo de receber famílias que morassem em áreas de risco, inicialmente, um número de 1.347 famílias, segundo dados da SEMACE (2005). As casas foram erguidas em regime de mutirão, uma parceria estabelecida entre o Governo Federal por meio da Caixa Econômica Federal, a extinta Companhia de Habitação do Ceará (COHAB-CE) e a Prefeitura Municipal de Fortaleza. O trabalho de mão de obra era requisitado entre os

moradores que tinham conhecimento no soerguimento de casas. A construção dos referidos conjuntos iniciou-se ainda no começo da década de 1990.

No ano de 2000, os conjuntos contavam com uma população de 49.468, avançando, segundo dados do IBGE de 2010, para o terceiro bairro mais populoso de Fortaleza, com 61.617 habitantes, um crescimento de 24,56%. O quadro a seguir mostra a população do bairro da Vila Velha, segundo sua faixa etária e gênero.

Quadro 01 – População do Bairro da Vila Velha por faixa etária e gênero (ano-base 2010)

População do Bairro da Vila Velha em 2010 segundo Idade e Gênero																		
Bairro	1-4		5-9		10-14		15-19		20-39		40-59		60-64		65-69		70-79	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Vila Velha	1948	1906	2486	2419	2932	2797	2785	2911	10500	11690	5914	7189	753	1051	520	695	575	920

Fonte: Censo IBGE ano-base 2010

A leitura do quadro evidencia uma predominância de moradores na faixa etária de 15 a 40 anos, sendo que a maioria destes é do gênero feminino. Esse fato chama a atenção para o número crescente de jovens que são mortos, naquele bairro, por envolvimento com tráfico e/ou consumo de drogas, e em sua maioria, jovens do gênero masculino. O bairro da Vila Velha ocupa a 3ª posição entre os bairros de Fortaleza em concentração de população jovem.

Quadro 02 – Os cinco bairros de Fortaleza com maior concentração de população jovem entre 15 e 29 anos

Os cinco bairros de Fortaleza com a maior população jovem				
Bairro	15 -19 anos	20 - 24 anos	25 - 29 anos	Total de Jovens
Barra do Ceará	7.382	8.015	7.180	22.577
Mondubim (Sede)	7.242	7.578	7.486	22.306
Vila Velha	5.696	6.248	5.892	17.836
Granja Lisboa	5.585	5.433	5.015	16.033
Jangurussu	5.264	5.012	4.920	15.196

Fonte: IBGE/Censo Demográfico ano-base 2010

A predominância do número de mulheres em relação ao de homens, evidente nos dados expostos, nos permite, ainda, levantar a hipótese de que as famílias são chefiadas, na sua maioria, por mulheres, o que pode contribuir para o achatamento da renda familiar, porquanto é sabido que as mulheres, mesmo exercendo as mesmas funções dos homens, têm rendas menores.

Os conjuntos Vila Velha (I, II, III, IV e V) são habitados por moradores de baixa renda, com atuação econômica diversificada. O bairro apresenta um investimento em mão de obra fabril,

com a existência de pequenas fabriquetas com incidência na área têxtil, onde trabalha parte dos jovens daquela área, dentre os quais educandos das escolas situadas naquela localidade.

#### 2.4.2 Caracterização da escola: o local da pesquisa

A Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante foi inaugurada no dia 10 de janeiro de 2000. Localiza-se na Avenida D, número 310, Conjunto Beira Rio, no bairro da Vila Velha. O bairro, como mencionado, é formado por vários conjuntos, sendo que os mais próximos da escola são Conjuntos Beira Rio, Planalto da Barra e Conjunto Nova Assunção. Essa escola foi criada com o objetivo principal de atender à Comunidade dos novos conjuntos habitacionais, construídos no bairro da Vila Velha em regime de mutirão (Vila Velha I, II, III, IV e V), bem como aos conjuntos habitacionais e bairros adjacentes.

Construída pela Prefeitura Municipal de Fortaleza numa área de 1.383.87m<sup>2</sup>, cujo Projeto data de agosto de 1997, a escola possui em sua estrutura física:

- 16 salas de aula;
- 01 Biblioteca com balcão;
- 01 sala para educadores(as);
- 01 sala para Direção;
- 01 sala para Coordenação pedagógica;
- 01 sala para o apoio pedagógico;
- 01 Secretaria informatizada;
- 01 almoxarifado junto da secretaria;
- 01 cantina e cozinha;
- Refeitório para 140 pessoas;
- 01 depósito para acondicionar a merenda escola;
- 01 almoxarifado para guardar material de limpeza e expediente;
- 01 gráfica com 02 duplicadores, 02 xerox, 01 emplastificadora;
- 14 banheiros, sendo 07 masculinos e 07 femininos, 02 para educandos(as) com deficiência, 06 banheiros com chuveiros, sendo 03 masculinos e 03 femininos;
- 01 pátio interno coberto;
- 01 parque infantil;
- 01 quadra coberta;
- Sala de Educação Física e Esporte;
- Galerias laterais;
- 01 estacionamento para carros (interno) descoberto;
- Áreas descobertas com espaços arborizados e bancos de jardins;
- 01 sala Multimídia;
- 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- 01 Laboratório de Informática (15 Computadores em rede e Internet);
- 01 Escovódromo;
- 01 sala para funcionamento da Rádio Escola (**Rádio Liderança**).

A escola encontra-se situada em área de vulnerabilidade socioeconômica<sup>8</sup> e atende, no ano de 2013, ao quantitativo de 1.252 educandos, sendo 647 nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 270 nas séries finais do ensino fundamental (6º ano) nos turnos manhã e tarde. A modalidade de educação de jovens e adultos está presente na escola desde o ano de 2000, somente no período noturno. A oferta do segundo segmento de EJA, nessa escola, inicia-se em 2008, quando foi implantada nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Quadro 03 – Matricula da Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante, no ano de 2013

Atendimento Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante - 2013							
Quant.	Ensino Fundamental			Educação de Jovens e Adultos			Total Geral
	Fundamental I (1º ao 5º)	Fundamental II (6º ano)	Total	EJA – Primeiro Segmento	EJA – Segundo Segmento	Total	
Educandos	647	270	<b>917</b>	112	223	<b>335</b>	<b>1.252</b>
Educadores	61		<b>61</b>	16		<b>16</b>	<b>77</b>

Fonte: Dados secretaria da escola

A oferta da modalidade de educação de jovens e adultos em 2013, beneficia 11 turmas e uma matrícula inicial de 335 educandos. Destes, 112 educandos(as) se encontram no primeiro segmento, distribuídos em quatro turmas: uma turma de EJA I, com 26 educandos(as); uma turma de EJA II, também com 26; duas turmas de EJA III, cada uma com 30 educandos(as). O segundo segmento conta uma matrícula inicial de 223 educandos, distribuídos em sete turmas, sendo que 121 destes estão em três turmas da EJA IV e 102 educandos(as) na EJA V, em quatro turmas.

Quadro 04 – Matricula da EJA na Escola Municipal Herondina Cavalcante, no ano de 2013

Atendimento da EJA na Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante – 2013								
Quant.	Primeiro segmento				Segundo segmento			Total
	EJA I	EJA II	EJA III	Total	EJA IV	EJAV	Total	
Educandos(as)	26	26	60	<b>112</b>	121	102	<b>223</b>	<b>335</b>
turmas	01	01	02	<b>04</b>	03	04	<b>07</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados secretaria da escola

A escola conta com a atuação de 77 educadores, estando sete destes na condição de “professores substitutos” – expressão utilizada pela Secretaria de Educação do Município. Do quadro geral de educadores da escola, 16 realizam atividades com a modalidade de EJA. Todos são educadores efetivos com a formação exigida para sua atuação, ou seja, formação

<sup>8</sup> O conceito de vulnerabilidade, ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não acesso a insumos estratégicos expõe uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam. (Ver: **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas; in Miriam Abramovay et alii. Brasília : UNESCO, BID, 2002).

em nível superior pedagógica para o primeiro segmento de EJA e a formação em áreas específicas (habilitações) para o segundo segmento.

Os educadores estão em quatro das cinco noites, em sala de aula, pois uma noite se destina ao planejamento. O planejamento é realizado por área do conhecimento, sendo cada noite uma área diferente, o que não possibilita uma interação dos educadores, durante o tempo destinado ao planejamento, seja por turma, por área do conhecimento ou ainda por segmento. Os planejamentos, que ocorrem uma vez por semana – no caso da EJA no turno noturno, em três horas semanais – são acompanhados pela coordenadora pedagógica da escola, com lotação nos turnos diurno e noturno.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento norteador das concepções adotadas pelos sujeitos da escola e que funciona como fundamento das práticas ali elaboradas, visualizamos quanto à ideia de sociedade: “queremos contribuir com uma sociedade mais justa, solidária, crítica e participativa onde possamos ter: mais diálogo, amor e respeito entre indivíduos.” (PPP, 2010, p. 02. Anexo 01); na perspectiva do homem a ser vislumbrado na prática educativa, o documento faz a seguinte abordagem: pessoas “críticas, reflexivas, solidárias, criativas, responsáveis, íntegras e conscientes na busca de uma sociedade mais justa e cristã. Éticas, fraternas e em equilíbrio com o seu ser. Baseados nos valores acima queremos ser pessoas conscientes, reflexivas” (OP. CIT., p. 03). Já no que diz respeito ao entendimento do papel da escola, encontramos a seguinte elaboração: “buscamos formar uma escola de qualidade, onde a mesma seja um modelo não só estrutural, mas em qualidade de ensino para que nossos alunos sejam cidadãos críticos e criativos.” (OP. CIT., p. 03).

O documento do PPP a que fazemos referência data do ano de 2010. Segundo a coordenação pedagógica da escola, está prevista uma atualização do documento para o ano de 2013, mas até o momento da pesquisa essa não havia sido realizada. De acordo com a coordenação, o documento foi elaborado com a participação dos sujeitos da escola, em sua maioria, pelo segmento dos educadores.

#### 2.4.3 Caracterização da turma da EJA IV B: os sujeitos da pesquisa

A escolha da turma para concretização da pesquisa foi realizada juntamente com os educadores da escola, observando determinadas especificidades, a saber, (1) seria uma das turmas na qual trabalhasse o educador C, para possibilitar a observação participante da prática realizada por ele, o que já reduziu a escolha para duas turmas do segundo segmento da EJA;

(2) turmas em que estaria o maior número de jovens, visto que observamos durante a pesquisa exploratória a confirmação da fala de educadores da EJA quanto à presença de educandos cada vez mais jovens na modalidade, o que estes expuseram como uma dificuldade em sua atuação, apontando para a necessidade de práticas que se aproximassem desses sujeitos e, ainda, (3) a turma na qual o educador tivesse a maior carga horária, estando presente nela durante mais tempo.

Em razão dos pontos delineados para a escolha da turma, e respondendo às especificidades para o melhor desenvolvimento da pesquisa, definimos como campo de observação a turma de EJA IV B, por ser um grupo no qual está lotado o educador C, por se caracterizar com o maior número de jovens e pelo motivo de o educador pesquisado estar ali com uma maior carga horária.

#### Os educandos da EJA IV B

A turma de EJA IV B corresponde aos 6º e 7º anos do ensino fundamental e teve sua matrícula inicial, em 2013, com 40 educandos, sendo que em maio após uma atualização dos frequentes, realizada pela escola, o número exibido foi de **36** educandos. Eminentemente jovem, o quadro a seguir mostra a distribuição dos educandos por idade na turma da EJA IV B.

Quadro 05 – Educandos da turma EJA IV B por faixa etária

Composição da EJA IV B conforme a faixa etária dos educandos			
Data Nascimento	Idade	Quant. de educandos	%
1998	15 anos	04	72,22% 26 educandos de 15 a 20 anos
1997	16 anos	06	
1996	17 anos	10	
1995	18 anos	02	
1994	19 anos	02	
1993	20 anos	02	
1992	21 anos	01	13,88% 05 educandos de 20 a 30 anos
1990	23 anos	01	
1988	25 anos	01	
1987	26 anos	01	
1985	28 anos	01	
1975	38 anos	01	11,11% 04 educandos de 30 a 50 anos
1974	39 anos	01	
1970	43 anos	01	
1965	48 anos	01	
1945	68 anos	01	2,77% 01 educando acima de 65 anos

Fonte: Dados secretaria da escola

Realizamos, durante o mês de maio, uma sondagem inicial com 11 educandos da turma, número que representava, naquele momento, 50% dos educandos da turma da EJA IV B, uma vez que, segundo informações dos educadores, a frequência ali era de 22 educandos, em uma dinâmica de intermitência, sendo a média de frequentes por noite entre 15 e 18 educandos, informação que pudemos confirmar durante o período de observação da sala. O objetivo da sondagem inicial, realizada por meio de questionário (ver apêndice 01), era evidenciar alguns aspectos da vida cotidiana dos educandos e de seu percurso escolar.

Quadro 06 – Educandos da EJA IV B quanto ao local de origem, moradia e estado civil.

Caracterização dos educandos quanto local de origem, moradia e situação civil								
Idade educandos		Nascimento		Trabalho renumerado	Local moradia		Estado civil	
		Fortaleza	Outro município		Vila Velha	Outro	Casado	Solteiro
15-17	05	05	-	03	05	-	-	05
17-20	02	-	02	01	02	-	-	02
20-25	-	-	-	-	-	-	-	-
25-30	02	01	01	01	02	-	01	01
30-40	-	-	-	-	-	-	-	-
+ 40	02	01	01	02	02	-	02	-

Fonte: Registros nossos

A sondagem inicial demonstra a confirmação de uma turma majoritariamente jovem, correspondendo a 72,22% no grupo que respondeu ao instrumental. A sondagem permitiu também confirmar o bairro da Vila Velha como o local de moradia dos educandos, definindo suas residências como situadas no entorno da escola. Quanto à origem rural ou urbana, na constituição das turmas, se configurou dentre os mais jovens a predominância da região urbana, significando que estes não passaram por processos de migração e, ainda, sua escolarização acontece em escolas da própria Capital. Dentre os que responderam positivamente à realização de trabalho remunerado, grande parte trabalha na região do entorno da escola em fabriquetas familiares de vestuário – confecções – sem carteira assinada, nem direitos trabalhistas. Dentre estes, alguns confirmaram uma carga horária superior a oito horas por dia. Alguns confirmaram que chegam atrasados às aulas, em virtude do seu horário nas fábricas.

Quadro 07 – Percurso escolar dos educandos da turma EJA IV B

Caracterização dos educandos quanto ao percurso escolar																
Idade educandos		Estudou em outras escolas		Parou de estudar					Parou quantos anos			Repetiu alguma vez				
				não	Sim	quantas vzs.			1-2	3-4	5+	não	sim	quantas vzs.		
		1-2	3-4			5+	1-2	3-4						5+		
15-17	05	01	04	01	04	04	-	-	04	-	-	03	02	02	-	-
17-20	02	-	02	-	02	02	-	-	-	02	-	-	02	02	-	-

20-25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25-30	02	-	02	-	02	-	01	01	-	-	02	-	02	02	-	-
30-40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
+ 40	02	-	02	-	02	01	01	-	-	-	02	-	02	01	01	-

Fonte: Registros nossos

Quanto ao percurso escolar dos educandos, percebemos, na sondagem inicial, que, em sua maioria, estes têm um histórico de migração escolar. Aqueles que relataram haver estudado em outras escolas, indicaram em seu percurso anterior a passagem por três a cinco escolas. Evidenciamos também um percurso marcado pela retenção em anos variados – repetidas reprovações – em especial entre os mais velhos; e mesmo os mais jovens já se encontram com no mínimo um ano de repetência. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, quase a totalidade dos educandos de 15 a 17, que frequentam a turma da EJA IV B, provêm da própria escola, pois estavam matriculados no turno diurno e, ao completarem 15 anos, foram remanejados para o período da noite.

Dentre os educandos que relataram interromper a escolarização, em especial, entre aqueles com mais idade, os motivos alegados foram: mudança de moradia, migração entre as capitais, trabalho, nascimento de filhos. Entre os mais jovens que relataram percurso de interrupção em ao menos um ano, evidenciam-se, como motivos: a falta de “vontade” de estudar, brincadeiras, festas e reprovação.

Ainda na sondagem inicial, solicitamos aos educandos que estes descrevessem em poucas palavras suas percepções sobre: escola, sala de aula e educador, em uma percepção geral, focando suas experiências no percurso escolar. As respostas que mais apareceram foram:

Quadro 08 – Respostas dos educandos da EJA IV B sobre os temas escola, sala da aula e educador

Respostas dos educandos aos temas sugeridos que mais se repetiram			
Idade	Escola	Sala de aula	Educador
15-17	<i>Lugar de estudar e aprender</i>	<i>Lugar de estudar e ensinar</i>	<i>Respeito e atenção</i>
17-20	<i>Aprender a escrever melhor</i>	<i>Lugar de estudar</i>	<i>Ajuda na aprendizagem</i>
20-25	-	-	-
25-30	<i>Lugar de estudar e aprender</i>	<i>Lugar de aprendizado</i>	<i>Ajuda na aprendizagem</i>
30-40	-	-	-
+ 40	<i>Lugar de estudar</i>	<i>Lugar de aprender e ser feliz</i>	<i>Ajuda na dificuldade</i>

Fonte: Registros nossos

Somente um dos educandos aludiu à escola e à sala de aula como espaços de aprender junto com o outro. As respostas dos educandos, em especial os mais jovens, denota uma percepção do espaço da sala de aula, assim como da escola como o local do ato do estudo e do ensino, com uma percepção mais formal da escola e da sala de aula.

Entre os mais adultos, a percepção da escola e da sala de aula também se associa à ideia de local de vivência “local de ser feliz”. A percepção que elaboram do educador pareceu ser comum - este é visto na figura do facilitador no ato de aprender.

Outros dois pontos foram suscitados junto aos educandos: (1) quais motivos os levariam a parar de estudar; e (2) o que os motivava a estar em sala de aula. As respostas à primeira pergunta foram variadas - todos os educandos mais jovens (15 - 17 anos) declararam não haver intenção de parar de estudar, apontando situações extremas, nas quais poderiam interromper sua escolarização, como expulsão e o fechamento da escola; as respostas que mais se repetiram como motivação para a interrupção do percurso escolar, entre os demais educandos, foram: reprovação e o fechamento da escola.

Quanto à segunda questão levantada, todos fizeram uma associação à motivação de estar em sala de aula com a necessidade de aprendizagem, que, por sua vez, aparece relacionada à condição de melhor emprego, e de melhoria de condições de vida individual e familiar.

Os educadores da EJA IV B

A turma da EJA IV B conta com o trabalho de três educadores, cada um destes com formação superior (habilitação) em áreas específicas, que atuam por área do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Foi realizada, também, junto aos educadores, uma sondagem inicial, por meio de questionário, objetivando identificar algumas informações que possibilitassem uma melhor caracterização dos educadores que atuavam na turma da EJA IV B. As questões versaram sobre: formação, tanto inicial quanto a formação continuada; suas experiências e tempo de atuação no magistério e em particular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, ainda, suas percepções sobre essa modalidade de ensino e seus sujeitos educandos.

Quadro 09 – Educadores da EJA IV B quanto sua formação e atuação

Caracterização dos educadores quanto a sua formação e atuação							
Área de Atuação	Formação inicial	Formação continuada (lato sensu)	Tempo de magistério		Turnos de trabalho	Nº de escolas em que trabalha	Tempo na escola da pesquisa
			Total	EJA			
LCT*	Letras	Métod. do ensino Fundam. e Médio.	17 anos	03 anos	02	01	04 anos
CHT**	Geografia	-	13 anos	05 Anos	02	01	05 anos
CNMT***	Matemática	Esp. Matemática	14 anos	04 anos	03	02	12 anos

\*Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; \*\*Ciências Humanas e suas Tecnologias; \*\*\*Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Fonte: Registros nossos

Observamos que mesmo diante de uma atuação no magistério, de 17, 13 e 14 anos, respectivamente, os educadores relataram pouco tempo de trabalho com a educação de jovens e adultos na escola pública municipal, uma vez que a implantação do segundo segmento de EJA no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza ocorreu somente no ano de 2008, em algumas escolas, sendo ampliado posteriormente para todas as escolas que ofertavam ensino noturno.

A sondagem inicial demonstrou que os educadores moram em bairros vizinhos à região na qual a escola está situada; declararam não realizar outras ações relativas à prática educativa em outro ambiente que não seja o da escola; quanto à participação em alguma forma de movimento organizado da sociedade civil, dois declararam participação no movimento sindical. Quando questionados sobre quais situações os fariam pensar em deixar o magistério, dois educadores alegaram que as dificuldades, a falta de reconhecimento e a desvalorização salarial são motivos para repensar a permanência na área do magistério. Um dos educadores afirmou estar na área educacional por opção, e declarou nunca haver pensado em mudar de atuação profissional que não fosse na educação, apontando a amplitude do campo para a atuação dos educadores.

Quando questionados sobre as motivações que os levavam a atuar na modalidade de educação de jovens e adultos, obtivemos as seguintes declarações:

Eu percebo o quanto é diferente a realidade deles [educandos]. Uns ficaram sem estudar durante algum tempo, outros não conseguiram acompanhar, chegar ao nível do ensino regular e repetiram ano após ano. Cada um tem sua história. Isso tudo me incentiva tentar fazer a diferença na formação deles [educandos]. (Declaração Educador A em instrumento em anexo – ver apêndice 02)

Um dos educadores, ante a pergunta sobre o que o motivava a trabalhar em sala de aula com a EJA, alegou a preocupação com a “formação da consciência crítica da juventude” (Educador B, declaração em instrumento em anexo – ver apêndice 02). Todos os educadores, ao falarem de sua motivação, apontaram os educandos e suas especificidades, assim como os desafios que estes externam em sua escolarização como suas maiores motivações, mas somente um educador fez uma abordagem dos educandos com amparo em suas possibilidades, na qualidade de sujeitos que detêm conhecimentos constituídos por meio das experiências cotidianas - “são alunos com vasta experiência de vida e por opção buscam compreender sua visão de mundo. É um verdadeiro encanto participar desse processo de ensino aprendizagem.” (Educador C, declaração em instrumento em anexo – ver apêndice 02).

Assim como solicitado aos educandos, pedimos também aos educadores, registrarem suas ideias sobre escola, sala de aula e, no caso específico, como estes viam os educandos da EJA, com suporte em suas experiências vividas em sala de aula. Transcrevemos no quadro a seguir as respostas dos educadores da EJA IV B.

Quadro 10 – Respostas dos educadores da EJA IV B sobre os temas escola, sala de aula e educandos

Respostas dos educadores aos temas sugeridos			
Área do conhecimento	Escola	Sala de aula	Educando da EJA
LCT (educador A)	<i>Ambiente propício a aprendizagem e favorável a troca de experiências.</i>	<i>Espaço acolhedor que estimula a participação, socialização, reconhecimento do ser, descoberta de significados.</i>	<i>Pessoas que precisam de motivação e aprendam como adquirir conhecimento.</i>
CHT (educador B)	<i>Ambiente de convivência, acolhimento e desenvolvimento pessoal.</i>	<i>O palco onde melhor desenvolvo minhas atividades.</i>	<i>Estão enturmados com alunos de idade muito diferentes e pouco participativos.</i>
CNMT (educador C)	<i>Espaço dentro de uma comunidade que necessita rever seus objetivos e procedimentos.</i>	<i>Local onde o professor necessita aprender e trocar conhecimentos e conceitos com seus alunos.</i>	<i>Um educando com características especiais, com muita riqueza de conhecimento prático e que merece um olhar diferenciado de professores e gestores.</i>

Fonte: Registros nossos

A sondagem inicial possibilitou aprimorar o olhar junto aos sujeitos educadores e educandos durante as estratégias de observação de sala de aula, por visualizar melhor suas concepções em relação a sua prática e aos sujeitos com quem a dividem.

Ressaltamos que esse momento da pesquisa teve como propósito identificar elementos que contribuíssem na definição do *lôcus* da mesma, bem como de seus sujeitos, objetivando a ambiência que possibilitasse ao objetivo da investigação proposta: identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola pública, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

### 3. EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLARIZAÇÃO: incursão às experiências de educação popular com jovens e adultos na década de 1960

Nesse capítulo convidamos o leitor a fazer uma breve incursão a experiências realizadas no final da década de 1950 e início da década de 1960 que apresentam uma intercessão entre a proposta de educação para pessoas jovens e adultas e a educação popular. Propomos essa incursão na história uma vez que utilizamos como categorias, na realização da pesquisa e análise dos achados da mesma, aquelas presentes nos pressupostos da educação popular – evidenciadas na teoria freireana – que alimentaram práticas de EP naquele período. Essas experiências também serviram de base para novas propostas surgidas já na década de 1990, em particular, vivenciadas nos chamados “governos populares”, como experiência de uma escola pública popular.

Trazemos como ilustração da conjunção entre educação de jovens e adultos e educação popular, vivenciadas nesse recorte – período histórico proposto – quatro experiências: o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba; e o Movimento de Educação de Base (MEB). Esses movimentos, desarticulados após o golpe civil-militar de 1964, representaram no mesmo momento formas de empoderamento e resiliência dos grupos populares, ou seja, educação popular vista como prática educativa para o empoderamento das classes populares, como afirmam Freire e Nogueira (2002):

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE e NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Falar em educação popular no Brasil é, essencialmente, reportar-se à trajetória de uma proposta de educação obrigatoriamente atrelada às demandas das classes populares, pelo motivo mesmo de ser gestada com as classes populares, grupos histórica e socialmente excluídos e politicamente oprimidos; é referir-se a uma relação educativa que se traduz, segundo a concepção freireana, “em sua verdade mais íntima, que é sempre *libertação* de forças naturalmente adormecidas e socialmente reprimidas no educando...” (FREIRE e

NOGUEIRA, 2002). Por isso também uma educação comprometida com o “empoderamento”<sup>9</sup> dos sujeitos e na centralidade destes na elaboração da própria libertação.

Estamos começando uma ‘definição’ de educação popular e ela é um modo de conhecimento; ou seja, esse modo de conhecimento tem como ponto de partida aquela ‘prática política’ que mencionamos. Está aqui um ponto muito próprio à educação popular: o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; (FREIRE e NOGUEIRA, 2002, p. 20).

A eclosão da educação popular, no Brasil, vincula-se, por um lado, à necessidade de democratizar a educação escolarizada para as classes populares, em sua maioria composta por adultos e idosos sem acesso à escolarização. De outra parte, ao entendimento da necessidade de concepção e prática educativas transpostas à aquisição da habilidade de ler, escrever e contar, vislumbrando uma educação politizadora que, partindo da leitura da realidade e da pronúncia do mundo, por meio do domínio da palavra verdadeira<sup>10</sup>, fosse desenhando os meios para a superação das formas de opressão com origem nos próprios estratos do povo.

Mostramos, desde esse momento, em um recorte histórico, o percurso da educação popular de base freireana, de seu ápice no final da década de 1950 e início da década de 1960, com o fortalecimento das ideologias e práticas libertárias por meio das experiências realizadas dos movimentos de cultura e educação popular e sua identificação com a educação de adolescentes, jovens e adultos ao seu refreamento e desmonte com o golpe militar em 1964.

### **3.1 Década de 1960: fermento na massa – as ideias que alimentaram os movimentos de educação popular**

A década de 1960, levando-se em consideração o período anterior ao regime totalitário de 1964, é marcadamente um momento de intensificação dos movimentos de educação popular

---

<sup>9</sup> Termo trabalhado por Paulo Freire que define a tomada de consciência dos homens e mulheres quanto ao seu poder de intervenção na redefinição da sua realidade existencial. O empoderamento se dá no movimento de passagem “transição” entre os tipos de consciência. Segundo o autor há um movimento de transito entre os níveis de consciência e este se dá por meio das ações de conscientização. As consciências caracterizam-se por sua posição diante do mundo em consciência mágica e consciência crítica; na passagem de uma para a outra há os movimentos de imersão, emersão e inserção, todas em relação à realidade existencial. Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>10</sup> A busca pela libertação dos homens e mulheres em relação aos mecanismos de opressão, de negação da humanização, só pode se dar pela pronúncia da **palavra verdadeira**. Esta se configura como aquela que traduz a situação existencial dos sujeitos que a pronunciam. Não é possível a ação de tomada de consciência com o dizer palavras vazias, desnudas da realidade existencial de seus sujeitos. A palavra verdadeira é a palavra autêntica porque diz da condição dos sujeitos. Por isso esta não pode ser imposta ou cedida de um grupo a outro como algo de fora para dentro – ação própria das práticas de dominação –, esta não é propriedade de um grupo ou de uma pessoa, mas de todos os grupos e de todas as pessoas. Na palavra verdadeira está a possibilidade de libertação dos processos dominantes, uma vez que somente pela leitura e pronúncia da realidade ocorre a possibilidade de transformação desta. Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

de vertente libertária no Brasil, dentre os quais tem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), em João Pessoa – sob a orientação direta de Paulo Freire – e ainda o Movimento de Educação de Base (MEB), sob a organização e coordenação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), uma organização da Igreja Católica.

Dentre os movimentos há pouco citados, o MEB era o que se caracterizava como o menos à esquerda, mas se estendia pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em virtude da presença da instituição religiosa – Igreja Católica – que se alargava das grandes cidades às regiões rurais e que contava com o apoio do Governo federal.

O clima político do País, nesse período, estava intensivamente marcado por movimentos de organização e participação popular, influenciados também pelas ideias que vinham de fora do Brasil e que se traduziam em diferentes âmbitos. Na Igreja Católica – religião hegemônica no Brasil de então, esse clima foi marcado pelo Concílio Vaticano II<sup>11</sup>, que mostra em seus documentos uma vertente do cristianismo humanista, conclamando os seus adeptos e chefes religiosos a uma prática mais enraizada na realidade local e voltada para o trabalho com os grupos socialmente excluídos. Nesse mesmo momento, a Revolução Cubana<sup>12</sup> trazia à tona a possibilidade da vivência do Estado comunista.

No Brasil, o momento político era de incertezas. Havia, de um lado, a industrialização, deslocando grandes contingentes de homens e mulheres das cidades menores – vivendo, até então, da economia agrária – para as grandes capitais, onde serviriam de mão de obra para a concretização do capitalismo desenvolvimentista, em expansão na época, traduzida no célebre lema de Juscelino Kubitschek “50 anos em 5”. Do outro lado, os movimentos nacionalistas denunciavam a evasão das divisas para fora do País, além da intervenção do Governo estadunidense junto ao Estado nacional, fato acirrado pelo clima de desconfiança no Estado,

---

<sup>11</sup> Quando o Papa João XXIII chamou os bispos a se reunirem em concílio, ele o fez em razão de uma seria preocupação com a Igreja, considerando que ela não podia ficar alheia aos processos de profundas mudanças (costumes, mentalidades), que estavam ocorrendo em todas as áreas da vida humana pelo mundo afora. Portanto, a ideia-mestra do Concílio Ecumênico Vaticano II tornara-se o *aggiornamento* [por em dia, atualização]. (Ver: FRENCKEN, Geraldo. **Em missão**: os padres lazaristas da Congregação da Missão no Nordeste e Norte do Brasil. Fortaleza: Edições UFC. 2010).

<sup>12</sup> A efervescência da derrubada do governo de Fulgêncio Batista, representado como um governo corrupto e violento, em Cuba no ano de 1959, e a implantação de um governo com um programa de vertente comunista que propunha reformas políticas, sociais e econômicas, alimentavam no Brasil o ideário da revolução de esquerda defendida pela militância dos movimentos populares. O movimento de alfabetização de massa desencadeado pelo “novo” governo cubano junto aos grupos populares se alinhava com as ações de educação de base que se fortaleciam no Brasil na década de 1960.

quanto às ações de entidades internacionais como a USAID<sup>13</sup> (United States Agency for International Development). E, ainda, os direcionamentos da educação brasileira por meio dos acordos de apoio técnico e financeiro, conhecidos como “acordos MEC-USAID” (ROMANELLI, 1991) e seu envolvimento com o financiamento de políticos que defendiam um modelo de governo conservador mais à direita, como forma de minar a expansão do ideário da esquerda. E, por fim, as campanhas, como a Aliança para o Progresso<sup>14</sup>, delineando a presença dos EUA junto à definição dos rumos do Estado brasileiro com o refreamento das formas de organização e participação popular.

Nesse mesmo momento, vemos a preocupação de grande parte dos intelectuais de esquerda – cristãos, comunistas, trabalhadores, estudantes – no campo e nas grandes cidades, na busca de formas cada vez mais organizadas de participação popular, evidenciadas em movimentos como as Ligas Camponesas<sup>15</sup>, a organização estudantil por meio de entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE), com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPC) no início de 1963, os grupos de juventude da Ação Católica<sup>16</sup> – com atuação, no Brasil, entre os

---

<sup>13</sup> A USAID – Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional, criada pelo presidente John Kennedy chega ao Brasil no ano de 1962, com o discurso de oferecer cooperação e apoio financeiro e técnico às nações do Terceiro Mundo – denominação do período da guerra fria, com o mundo dividido em três blocos –. No Brasil sua presença passa a ser traduzida, pelos grupos de esquerda, como uma forma de alinhamento do Estado brasileiro ao modelo capitalista desenvolvimentista estadunidense, contra os movimentos de organização popular e com o intuito de barrar a presença das ideias comunistas no Brasil. A USAID foi responsável durante o governo militar pelos encaminhamentos da política de educação no Brasil e sua reforma em todos os níveis de ensino. (Ver ROMANELLI, 1991, pp. 198 a 216).

<sup>14</sup> A Aliança para o Progresso, criada em 1961, no governo do presidente John Kennedy, propagada como um programa de cooperação internacional, propunha-se a acelerar o desenvolvimento social e econômico dos países da América Latina. No Brasil, a Aliança foi presidida por Lincoln Gordon – figura emblemática no Brasil nas ações estadunidenses que antecederam ao golpe de 1964. O volume de investimentos da Aliança no Brasil, embora acordo assinado para aplicação nas regiões menos desenvolvidas se concentrou na região Sudeste e em especial para os estados governados por políticos da UDN, que gerou a desconfiança quanto às intenções do Programa e a criação de um documento-denúncia – parindo de intelectuais da esquerda pernambucana – que apresentavam as deformações do Programa e sua interferência na soberania nacional. A Aliança para o Progresso foi extinta no Brasil no ano de 1969. (Ver GÓES in ROSAS, 2002, pp. 87 a 92)

<sup>15</sup> Movimento nascido da organização dos agricultores, entre o período de 1954 e 1964, no primeiro momento no interior de Pernambuco, na Zona da Mata, na cidade de Vitória de Santo Antão no engenho Galiléia, com o nome de Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP) e posteriormente Paraíba, Campos (RJ) e Paraná. O nome Liga Camponesa foi uma denominação dada pelos grupos conservadores, em alusão a movimentos de organização da classe trabalhadora, ocorridos entre os anos de 1945-1947 na periferia do Recife, sob a influência do então Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Entre os anos de 1960 e 1961 havia comitês regionais da Liga em dez estados brasileiros. As ligas inicialmente associadas a demandas mais assistenciais vai se fortalecendo como mecanismo de organização sindical em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e da reforma agrária. Durante o I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1961, fica famosa a frase das Ligas Camponesas na pessoa de um de seus mais conhecidos líderes, Francisco Julião, “reforma agrária na lei ou na marra”. As ligas foram desarticuladas em 1964, embora a resistência dos trabalhadores rurais tenha permanecido em outras formas de organização.

<sup>16</sup> A Ação Católica (AC) surge na Itália em 1922 sob o papado de Pio XI, constituía-se como uma forma de organização de leigos católicos, configurando-se como um instrumento de militância das classes médias. No Brasil a AC é oficialmente promulgada em 1935, também chamada de Ação Católica Brasileira (ACB) assume,

anos de 1930 a 1964 – conhecidos como o a, e, i, o, u da juventude: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC). Como forma de organização dos trabalhadores, nos grandes centros, destacam-se o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), o Pacto de Unidade e Ação (PUA) e, no campo, a atuação das Ligas Camponesas.

No âmbito da educação e cultura, destacamos os Centros Populares de Cultura (CPC), sob a organização da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife, que serviu de base para outras experiências de educação popular no Brasil; e, ainda, em um movimento híbrido com a participação de católicos progressistas da esquerda brasileira, a Ação Popular<sup>17</sup> (AP). Merece destaque a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no ano de 1958, fato que ajudou a gestar as ações de educação popular junto aos movimentos de educação de base com os grupos populares, em particular, os adultos analfabetos.

No II Congresso, destacou-se a exibição dos estudos feitos no Recife pelo grupo que realizou, posteriormente, o Movimento de Cultura Popular (MCP), na defesa do ideário dos educadores pernambucanos, na figura de Paulo Freire.

O IIº Congresso, convocado e patrocinado por muitas entidades públicas e privadas, como apoio do Ministério da Educação e Cultura, realizou-se no Rio de Janeiro, entre 9 e 16 de julho de 1958. [...] Seu objetivo seria o estudo do problema da

---

inicialmente, as características do modelo italiano: centralização e autoritarismo em uma oscilação entre a militância e a dependência do clero. Após a Segunda Guerra Mundial, a ACB vai assumindo outros rumos, aproximando-se de alas mais progressistas da Igreja, dividindo-se em áreas de atuações específicas com a chamada Ação Católica Especializada (ACE). É desse momento a formação de grupos de católicos organizados, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC) e o fortalecimento de grupos como a Juventude Operária Católica (JOC). presente no Brasil desde a década de 1930, e que vão adquirindo mais autonomia em relação à hierarquia da igreja e assumindo uma ação social mais próxima aos ideais da esquerda. Muitos de seus militantes estavam inseridos nos movimentos de educação de base – educação popular – nas décadas de 1950 e 1960. Para maior aprofundamento, ver: MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil. Tomo 3.** São Paulo: Paulinas, 2003 (Coleção Igreja na História)

<sup>17</sup> A Ação Popular (AP) surge na década de 1960, iniciando suas atividades em 1961, sendo oficializada em 1962, como um desdobramento da própria Ação Católica. Representava a ala mais à esquerda dos militantes católicos. Entre os seus fundadores, estavam os militantes da JUC. Alguns destes fortaleceram os quadros do Partido Comunista do Brasil (PC do B), como Aldo Arantes, um dos nomes expressivos da Juventude Universitária Católica (JUC). Segundo Carlos Rodrigues Brandão: “Poucos anos antes do golpe militar de 1964, alguns cristãos de Ação Católica criariam a Ação Popular. Poucos anos mais tarde este partido popular de cristãos militantes viria a se tornar uma agremiação radicalmente revolucionária, sobre a qual a repressão policial-militar estenderia o seu braço de ferro e fogo. Religiosos de vários pontos do país estiveram intensamente envolvidos em todo este processo.” (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento.** In ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire: educação e transformação social.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, p.17).

educação dos adultos, sob seus vários aspectos, visando seu aperfeiçoamento. [...] Como preparação ao Congresso realizaram-se Seminários Regionais onde os educadores tiveram a oportunidade de discutir previamente os temas sugeridos e abordar os aspectos regionais do problema. [...] A nova perspectiva educacional que já se configura no Congresso, manifestando-se desde a realização do Seminário Regional preparatório em Pernambuco. Nele, Paulo Freire relatara o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. [...] Deixando de lado as causas pedagógicas, a equipe pernambucana tratava de identificar no pauperismo e na ignorância as causas imediatas do analfabetismo. (PAIVA, 2003, pp. 234, 235, 237).

Estes movimentos auferiram destaque, em âmbito nacional, por sua clareza e atuação na defesa de ideias libertárias e igualitárias, na defesa do Estado democrático de direitos, no repúdio às formas de opressão e negação da classe trabalhadora e na definição da cultura popular como mecanismo de resistência, politização, conscientização e “empoderamento” dos grupos populares. Em âmbito político-partidário, temos a eleição de intelectuais da esquerda nas gestões municipais e estaduais, o que propiciou o fortalecimento e a expansão de projetos de educação popular naquele momento que antecedeu o golpe de Estado que instituiu o regime totalitário de 1964.

Na questão do ensino propriamente dito, a proposta do que seria a Educação Popular dos anos 60 começa a ser encaminhada em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. [...] Esta é uma das retomadas do vetor social e político na educação, questão escamoteada durante o Estado Novo. Naquele II Congresso, os pernambucanos convocam a um trabalho, da escola *com* o homem e não *para* o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos... (PAIVA in GÓES, 2002, p. 99).

O ponto máximo da força dos movimentos de educação popular foi traduzido por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado no governo de João Goulart, que previa a expansão, no conceito nacional, da proposta de alfabetização contida no sistema Paulo Freire. O PNA, após a formação de 20.000 alfabetizadores com a previsão de alfabetizar 200.000 homens e mulheres, em todo o País, foi extinto pelo Decreto nº 53.886, de 1964 e, para substituí-lo, o Governo que se instituiu com o golpe apoiou a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

Para uma melhor compreensão do percurso e da proposta de educação popular vivenciados na década de 1960, trazemos um breve histórico de experiências que marcaram essa forma de se viver a educação no Brasil, destacando-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), em João Pessoa, e o Movimento de Educação de Base (MEB). Expressamos suas bases teóricas, as influências recebidas tanto de autores e movimentos, que tanto fora do Brasil, ou no seu interior, vinham traduzindo um momento de relevante

mudança quanto ao entendimento de homem, sociedade e Estado, bem assim e os desdobramentos de suas ideias e práticas no percurso da educação popular no Brasil e mais especificamente no Nordeste.

### **3.2 Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife: a cultura popular como educação**

A expressão “cultura popular” surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma, deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não-popular, e outra que se volta para ele, e com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual, o que obriga a uma opção. Não se trata de teorizar sobre cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la. (FÁVERO, 1983, pp. 49 e 50)

O Movimento de Cultura Popular (MCP) tem origem na cidade do Recife, no ano de 1960, mais especificamente, no dia 13 de maio. Pautado fortemente por correntes humanistas do pensamento francês e pela discussão das causas da pobreza e da necessidade de seus desvelamentos na América Latina, seus idealizadores evidenciam os pensamentos de filósofos humanistas cristãos, como Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Pierre Teilhard de Chardain e outros autores, como Emmanuel Mounier, François Perroux e Adam Smith. Estes trabalhavam uma compreensão humanista da realidade existencial por meio de uma aproximação à consciência histórica – a existência humana entendida como uma resposta de sua intervenção na realidade – e as formas de desumanização contidas na dominação econômica capitalista. E, ainda, Celso Furtado e Raul Prebisch – CEPAL, por evidenciarem as situações de empobrecimento das camadas populares relacionadas às raízes do subdesenvolvimento na América Latina.

Muitos outros pensadores estavam na pauta da discussão que fundamentavam a necessidade de se forjar uma ação que se propunha trabalhar com amparo no entendimento antropológico, ou seja, o homem como ser que se faz na relação com o mundo – ser de cultura – capaz de elaborar sua existência no cotidiano de suas ações, de reconhecer-se nessa ação e de reconhecê-las e reelaborá-las como forma de libertação.

Podemos citar, dentre os pensadores brasileiros, Ferreira Gullar, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e Osmar Fávero, que, à época, faziam a discussão sobre a necessidade de pautar uma prática educativa que privilegiasse o homem na posição de ser cultural e a cultura como expressão efetiva da humanização deste perante a sociedade.

Estiveram, na base da elaboração da proposta do MCP, experiências concretas compartilhadas por alguns de seus idealizadores, como Germano Coelho, um dos fundadores e presidente do MCP na década de 1960. Segundo este autor, podemos citar os seguintes movimentos:

- **Peuple et Culture** – realizada em França, por meio da Communauté de Travail Boimondau e da Entente Communautaire (federação das comunidades de trabalho francesas) e coordenada por Marcel Mernoz. Tinha como intento a formação de homens críticos, livres e com uma clara compreensão de mundo.
- **L'école du peuple** – apresentava a ideia de uma escola pública diferenciada, mais voltada para a realidade cotidiana dos estudantes ali presentes, vivenciada por Cèlestin e Èlise Freinet, na década de 1950, em Vence, França.
- **Lebret a “Èconomie et Humanisme” e “Guide Du militant”** – o movimento criado por Lebret, na década de 1950, objetivava evidenciar o ser humano perante o domínio econômico e a necessidade de superação das forças de dominação. No documento intitulado “Dossier pour comprendre les problèmes de ce temps” (1958), aponta a presença de uma forma de neocolonialismo assumida pelos Estados Unidos nas Américas e demais continentes, à época, denominados como subdesenvolvidos.

Na década de 50, participei de [...] experimentos diferentes, que influíram, fortemente, na concepção do MCP [...] O primeiro, Peuple et Culture, que se denominava, também, oficialmente, Movimento de Cultura Popular. Dele, herdamos o nome. E, em grande parte, o espírito. O encontro inicial ocorreu em casa de Marcel Mernoz, um barracão de livros. Ele havia sido chefe da famosa Communauté de Travail Boimondau [...] A missão de Boimondau era [...] fazer homens, como ele definia, fortes, corajosos, com uma consciência clara, na vontade, nos sentimentos, na compreensão do mundo. Homens de caráter, livres, generosos, cultos, simples, homens de paz. (COELHO, 2002, p. 35).

Da data de sua fundação, 13 de maio de 1960, a 19 de setembro de 1961, quando teve seu registro oficializado em cartório, o MCP foi angariando adeptos ao seu projeto:

Finalmente, nascera um projeto, envolvendo a parceria do poder público e da iniciativa privada. Não só para crianças e adolescentes, mas igualmente para adultos. Não apenas para a educação, mas também para a cultura. E com uma grande meta: elevar o nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho. (COELHO, 2002, p. 48).

Paulo Freire não participou inicialmente da elaboração da proposta do MCP, mas, tomando conhecimento desta, assina seu estatuto, tornando-se membro fundador no mesmo ano de sua elaboração.

O MCP surge após uma reunião solicitada, no início da década de 1960, por Miguel Arraes – à época, prefeito do Recife – na qual estavam presentes membros que posteriormente fundariam o então Movimento de Cultura Popular, e representantes de várias organizações e grupos populares, reunião em que se propunha a criação de uma proposta de escolarização para crianças e adolescentes analfabetos que se encontravam em circunstância de negação ao acesso à escolarização na cidade do Recife. O trabalho do MCP, no entanto, não se restringiu às crianças e adolescentes, como solicitado pela Prefeitura, mas ampliava-se aos jovens e adultos que à época se encontravam no mesmo estado de negação dos processos de escolarização.

Segundo COELHO (2002), o trabalho de alfabetização, realizado pelo MCP, teve início ano de 1962, em parceria com a Prefeitura do Recife, por meio de assinatura de convênio entre o MCP, a Prefeitura do Recife e o Ministério de Educação e Cultura, que se encarregaria, dentre outros, do envio do material para a realização das aulas. Nessa parceria, a Prefeitura do Recife se responsabilizava pela ampliação da rede escolar, o mobiliário, a remuneração dos educadores e a manutenção de serviços para o funcionamento das escolas nas quais se instalariam as salas de alfabetização do MCP.

O Programa Sirena do Governo Federal nos enviou as cartilhas e os discos correspondentes a cada lição. Reunimo-nos, um dia inteiro, com Maria José Baltar e Maria Antonia Mac-Dowell [...] para avaliar o material todo. Uma decepção, dizia coisas assim: no final do mês, você deve colocar sua poupança na Caixa Econômica Federal. Nada a ver com o Nordeste, com a pobreza de nosso povo, totalmente alienado e inaproveitável. A decisão foi imediata: vamos começar do início e fazer tudo. [...] Norma [Porto Carreiro de Vasconcelos Coelho], com três anos de Pedagogia, na Sorbonne, e inúmeros estágios na Europa e em Israel, topou o desafio. E se uniu a Josina Godoy [...] O trabalho começou incontinenti [...]. ( PP. 52 e 53)

O material elaborado pelo MCP para a realização das aulas foi intitulado de **Livro de Leitura para Adultos** do MCP. Composto por 77 lições, o livro partia dos “Centros de interesse fundamentais”, que se constituíam em palavras-temas de interesse, surgidas como resultados das experiências de inserção dos participantes do MCP junto à população das localidades nas quais seriam realizadas as aulas de alfabetização.

Após uma experiência de três meses de conversas e participação no cotidiano das populações das diferentes áreas geográficas do Recife, onde seriam realizadas as ações de alfabetização do MCP, foram selecionados 16 “centros de interesse fundamentais”, com temas que iam de politização à religião e festas populares.

O **Livro de Leitura para Adultos** representava a necessidade de se pensar um material específico que atendesse às necessidades de alfabetização das classes populares, ultrapassando as técnicas de codificação e decodificação de palavras vazias de sentido e que trouxesse para a escolarização os saberes necessários para a emersão de sujeitos conscientes de sua realidade, de seu poder de organização, intervenção e transformação dos mecanismos de exclusão nos quais estava inserida grande parte da população brasileira no momento de passagem da economia agrária para a de perfil industrial.

No Brasil o pioneirismo ficou por conta do Livro de Leitura para Adultos do MCP [...]. Pela primeira vez, reuniram-se, num texto de primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava força à palavra, concretude à idéia. *O voto é do povo* (lição 1): *o povo sem casa vive no mocambo* (lição 2) etc. Por isso, foi duramente criticado e denunciado como subversivo. Em sua defesa A. Teixeira a considera a ‘melhor cartilha para adultos já editada no Brasil: Nós poderíamos dizer que *Ivo vê a ave* ... mas dizemos que *o voto é do povo*’. O método empregado [...] tem a finalidade de despertar no homem do Nordeste a consciência de seus problemas para que ele seja um membro ativo de sua comunidade e não um mendigo que espera, todos os anos, que o Sul lhe mande roupa e comida. (FÁVERO In: PAIVA, 1986, p. 285-286)

A proposta de educação tradicional centrada em um conteúdo distante da realidade das classes populares, representada pela maioria dos trabalhadores brasileiros, modelo de educação própria da organização da sociedade burguesa, não previa a educação das massas, no entanto, a necessidade de mão de obra especializada para o fortalecimento do novo modelo de produção capitalista evidenciava o necessário investimento nessa qualificação que se restringia ao nível da instrumentalização. As bases para mudanças efetivas na qualidade de vida, para a reorganização da sociedade, não se evidenciavam no modelo de escolarização-instrumentalização proposta na escola pública burguesa.

As experiências de educação popular surgem com a preocupação de propiciar nos espaços mesmos da escolarização os elementos necessários para a realização de uma educação das classes populares, com os estratos de povo, por meio do fortalecimento da cultura popular entendida como a forma de os homens e mulheres estarem no mundo, no entendimento de que, ao produzir cultura, as pessoas produzem o mundo e a si mesmos, pensamento de base marxista que marca profundamente a prática da educação popular realizada pelo MCP na cidade do Recife.

A valorização das formas de expressão cultural do homem do povo e o estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de criação funcionava no MCP, como a própria condição de diálogo entre a intelectualidade e o povo: partia-se da arte para chegar à análise e à crítica da realidade social. A intelectualidade participante devia libertar-se de todo espírito assistencialista e filantrópico e, sem querer impor seus padrões culturais, procurar aprender com o povo através do diálogo. Buscava-se, assim, a

autenticidade da cultura nacional, a valorização do homem brasileiro, a desalienação da nossa cultura. (PAIVA, 2003, p.265)

O método adotado pelo MCP cumpria a prática de alfabetização que partia da palavra para as suas unidades menores, observando a maior variedade fonética possível para a formação de palavras sem, no entanto, perder o sentido delas no cotidiano dos adultos. Foi assim que, partindo das 16 palavras que compunham os “centros de interesse fundamentais”, foram escolhidas outras 43, chamadas “palavras chaves” que continham, em sua constituição, 58 diferentes sons, que estariam na base da formação de vocábulos.

Os aspectos metodológicos do trabalho de alfabetização a ser realizado pela proposta do MCP estavam presentes em outro material de sua autoria e que servia de orientação para os alfabetizadores. Este era denominado o **Guia do Alfabetizador**.

Assim, o esquema geral do processo de alfabetização utilizado foi o seguinte:

1º - Apresentação das palavras-chave e debate em torno de centro de interesse.

2º - Apresentação das palavras-chave dentro de frases.

3º - Destaque das sílabas novas encontradas nas palavras-chave.

4º - Composição de novas palavras.

A orientação metodológica das diversas fases da alfabetização foi dada, também, no **Guia do Alfabetizador**, utilizado pelo monitor, na Escola Radiofônica do MCP. (COELHO, 2002, p. 56).

O método, adotado na proposta de alfabetização do MCP, como pudemos observar, se constituía na **palavração**. Por meio da palavração – palavra + ação – os educandos se colocavam na posição de artesãos das palavras com as quais elaboravam sua existência cotidiana. Na ação de decompor as palavras e recompô-las, se constituía a percepção de si como agentes, sujeitos partícipes na elaboração do cotidiano, desvendando o poder de cada palavra e se apropriando desse poder. Há na proposta da arquitetura da palavra a ideia da arquitetura da própria vida - eis a face politizadora da educação de vertente popular, que vai se configurando nesse período em experiências diferenciadas.

Por isso, a palavração não é só o método de aprender a ler, palavra por palavra. A palavração tem uma grandeza congênita. Envolve, necessariamente, a ação. Não só de decompor os fonemas da palavra e formar novas palavras. Nem tampouco apenas de identificar, no seu todo, o vocábulo. Mas ação de projetar a palavra no mundo. E de avaliar seus possíveis significados. E de descobrir aonde está o seu poder de transformar o mundo. (COELHO, 2002, p. 58).

Segundo Anita Paes Barreto, em dados expressos no livro denominado **Memorial do MCP**, de Paulo Rosas, publicado em 1986, pela Fundação de Cultura Cidade do Recife, no final do ano de 1962, o MCP, por meio de sua atuação e abrangência, inaugura o ensino oficial municipal do Recife, contando nesse período com aproximadamente 20.000 educandos, grupo

composto por crianças, adolescentes e adultos distribuídos(as) em 626 turmas em 201 escolas, nas quais atuavam na realização da proposta 452 professores e 174 monitores.

A experiência realizada pelo MCP no Recife, confere dimensão nacional. A proposta de educação – associada à prática de conscientização e politização – é apresentada no Congresso Anual da União Nacional de Estudantes (UNE), realizado na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo era claro: divulgar a proposta e fazê-la presente nos diversos cantos do País. “Falei, na reunião plenária, sobre ‘O MCP como Universidade Popular’. O Congresso da UNE aprovou então, uma resolução: levar o MCP a todo o Brasil. Surgiram, assim, os Centros Populares de Cultura (CPC), em todos os estados da Federação”. (COELHO, 2002, p. 67)

O Movimento de Cultura Popular do Recife, compreendendo a extensão dos espaços educativos, ocupava praças, os casarões da Cidade, as rádios e espaços outros que possibilitassem a sua atuação junto aos grupos populares com atividades que propiciassem a prática da leitura crítica da realidade e à conscientização.

Na Comunicação de Paulo Rosas à SBPC, em 1980, ele registra, até setembro de 1962, cinco Praças de Cultura implantadas, levando à população local, biblioteca, teatro, cinema, teleclube, música, orientação pedagógica, jogos infantis e educação física. [...]. Em fins de 1962, só a Escola Radiofônica contava, em toda Região Metropolitana do Recife, cerca de 30 mil alunos. (COELHO, 2002, p. 69 e 71).

A experiência realizada pelo MCP não deixou também de chamar a atenção de grupos conservadores do Governo brasileiro, sua vertente socialista, sua prática evidenciadora das limitações do Estado na resolução de problemas básicos que chegavam às classes populares. Sua intenção politizadora, comumente associada aos movimentos de esquerda e à vertente comunista, legou aos seus fundadores e àqueles que se somavam a essa proposta a cunha de cristãos comunistas. No período de 1962 a 64, o Quartel do IV Exército já sondava o trabalho realizado pelo MCP, assim como questionava o material utilizado com os educandos.

Segue a descrição do diálogo entre o general-comandante do referido Quartel do IV Exército com o presidente do MPC, Germano Coêlho quando do sua convocação para prestar explicações sobre os trabalhos do MPC no Recife e sobre **O Livro de Leitura para Adultos**:

- [General] Por que tanta foto de mangues, alagados e mocambos?
- [MCP] Porque é lá, General, que vivem os analfabetos.
- Por que tantos textos falando em mangues, em alagados, em mocambos?
- Porque essas palavras, General, mangue - alagado - mocambo, eles não conhecem como palavras, mas conhecem muito bem como realidade, sendo portanto mais fácil agora aprendê-las como palavras.
- Por que essa foto de flagelado com crianças abandonadas?

- *General, a resposta está no texto: 'o flagelado é o camponês desamparado', analfabeto que precisa de escola, que precisa aprender.*
  - *Essas fotos de palafitas à beira do rio, não fazem da cartilha do MCP, um livro triste e pessimista?*
  - *Não, General, veja a primeira foto do Livro: um jangadeiro forte, rindo. Ele tem trabalho, pesca à vontade, porque o mar não tem dono.*
  - *Por que a 'escola do MPC é do povo'?*
  - *Porque a escola do MCP é como o mar, não tem dono; lá não se cobra nada; e o povo pode ir à aula mesmo como vive, com roupa rasgada e pés descalços.*
- No fim do encontro, educadamente, o General me levou até à porta:
- *Convenhamos: o Livro não é subversivo, mas chegou no limite. Parou, um pouco, e acrescentou. Não é subversivo, mas pode ser usado subversivamente.*
  - *General, quanto ao uso, eu respondo pessoalmente. Todas as 77 lições, emitidas pelo rádio, podem ser gravadas pelo IV Exército. (COELHO, 2002, p. 71 e 72)*

As tentativas de barrar o avanço da proposta de educação do MCP iniciam-se mesmo antes da instituição do governo militar em 1964, já no final do ano de 1962, quando da vacância da Prefeitura do Recife. No momento em que Miguel Arraes se afasta do cargo de prefeito para concorrer ao Governo do Estado, o então prefeito interino, Moury Fernandes, encaminha à Câmara Municipal um Projeto de Lei pedindo a extinção do MCP. A alegação era de que as escolas do MCP não passavam de embuste e que na verdade não existiam. A reação foi feita pelos dirigentes do MCP, publicando, junto à imprensa, os nomes das mais de 200 escolas com seus respectivos endereços. Com a presença do MPC na Câmara, o Projeto de Lei foi derrubado e a proposta do MCP continuou no Recife, ganhando ainda maior amplitude nacional com a posse de Miguel Arraes no Governo do Estado, chegando até ao Ministério da Educação e Cultura que à época contava como ministro Darcy Ribeiro.

Um documento, em defesa do MPC, denominado **Manifesto à Nação**, circulou pelo País e foi assinado por nomes como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Em seu texto, o Manifesto alertava: “As forças do obscurantismo querem acabar um experimento novo no Nordeste. Querem fechar salas de aula, dispensar professores, dispersar alunos. Têm medo da educação do povo. Querem esmagar o embrião de uma Universidade Popular”. (COELHO, 2002, p. 77).

A proposta educacional do Movimento de Cultura Popular chega ao Congresso dos Ministros de Educação das Américas, em Bogotá, no ano de 1963, pelas mãos do então ministro de Educação e Cultura Paulo de Tarso, que apresenta o Plano Trienal de Educação elaborado pelo MCP como “modelo de planejamento educacional do Brasil”. O plano do MCP chegava à amplitude de um sistema de educação popular que, indo além do Recife, é assumido como a forma de se pensar e fazer educação no País.

O Plano Trienal de Educação é elaborado pela Frente de Educação Popular do MCP, organizada com o objetivo de articular ações que promovessem a ampla divulgação da educação popular no período do plano, de 1964 a 1966.

A desarticulação do MCP, assim como de todas as formas de educação que experienciavam a prática da autonomia, da participação popular, da politização e da conscientização, se inicia com a elaboração de um documento que denunciava o favorecimento financeiro de partidos conservadores, como a União Democrática Nacional (UDN), pela USAID e Aliança para o Progresso. Segundo relatório, escrito pela comissão instituída pelo Governo de Pernambuco no final de maio de 1963, a Aliança para o Progresso feria a soberania nacional, fazia a discriminação entre as regiões brasileiras e utilizava os recursos financeiros do programa para usos políticos.

Nesse momento, a gestação do que viria a se configurar como o governo de ditadura militar ou regime militar já se desnudava. Em nome da “segurança nacional”, todas as formas de organização civil popular foram expurgadas. O MCP foi ocupado, teve seus locais de organização invadidos, seus materiais de trabalho – livros, textos e máquinas – confiscados e seus dirigentes presos e exilados.

Na minha opinião, nenhuma experiência pode ser repetida. Cada experiência, seja pessoal, seja de intervenção social, é única. [...] E ninguém pode repetir o Germano Coelho, o Paulo Freire, a Anita Paes Barreto, o Abelardo da Hora, o Aluysio Falcão, o Miguel Arraes de 1962, 63, nem eles próprios. Mas o MCP pode ser útil ainda hoje pelas pistas deixadas pelo que fez, pelo que quase fez, por sua incompleta teorização, por sua metodologia que ficou a meio caminho. Não creio que valha a pena tentar reconstruí-lo. Mas, creio, sim, que vale a pena, à luz de seus acertos e desacertos, à luz de novas percepções da realidade, promover novas experiências de educação popular. Experiências que, como no Sistema Paulo Freire, sejam intransigentemente fundadas na conscientização, construídas com e pelo povo, em lugar de impostas ou oferecidas ao povo. (ROSAS, 1986, p. 34)

### **3.3 “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal: experiência de “empoderamento” popular que nasce nos barracões**

A consolidação da autonomia dos sujeitos, que a vivência da educação popular insere nas práticas educativas, se evidencia nas respostas que os grupos populares – autores incontestes dessa prática de educação – elaboram junto às demandas do cotidiano. Estas respostas, denominadas por Paulo Freire como “soluções populares”, estão repletas dos saberes experienciados por estes sujeitos e representam a tomada de consciência de si como

detentores de um conhecimento que se legitima pela aproximação entre teoria e prática. Do saber-poder popular, se configuram as soluções populares.

O movimento de alfabetização e escolarização de crianças, jovens e adultos realizado na Cidade de Natal, na década de 1960, denominado de campanha de “Pé no Chão Também se Aprende e Ler”, traduz a força das soluções populares ante as limitações da concretude das políticas públicas nas definições e garantias de direitos dos grupos populares:

De volta aos moradores das Docas, representados por sua organização política mais simples – o Comitê Nacionalista –, expus o problema. Era uma tarde de sábado, numa das salas do grupo escolar do professor Acrísio Freire, no início do mês de fevereiro de 1961. Ninguém suspeitava que naquele momento estava nascendo um movimento que, mais tarde, seria batizado como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

A discussão foi longa. Por mais de duas horas, ficamos em torno das mesmas questões: era preciso acabar com o analfabetismo – o povo queria, o prefeito também. Mas como acabar com o analfabetismo sem dinheiro para construir escolas?

Não sei, realmente, de quem veio a proposta, naquela reunião de 40 a 50 homens e mulheres:

– Faça uma escola de palha! (GÓES, 1991, p. 37)

No início da década de 1960, a cidade de Natal (RN) contava com dez escolas – grupos escolares – nas quais o Estado mantinha a oferta do ensino fundamental. De uma população de, aproximadamente, 160.000 habitantes, 60.000, em números aproximados, era composta por crianças e adultos analfabetos. O atendimento de pessoas jovens e adultas nas escolas era realizado de forma tímida, em uma vertente tradicional e apenas no turno da noite.

A Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, ante a realidade gritante dos percentuais de analfabetos, prioriza a escolarização para as crianças, garantindo o financiamento para a realização e ampliação do parque escolar que assegurasse a oferta da educação infantil. O que fazer então com os adultos analfabetos em estado de exclusão dos processos de escolarização?

A década de 1960 trouxe um clima favorável à vivência de experiências de organização e participação popular na cidade de Natal. A mobilização em torno da elaboração de um plano de governo para subsidiar a nova gestão municipal, que se configurará com a primeira eleição direta para essa instância governamental, impulsiona o advento de uma forma de organização participativa denominada de “Comitês Nacionalistas” – proposta de organização apresentada pelo então candidato à prefeitura, Djalma Maranhão. Nesses comitês, formados por homens e mulheres de todas as idades e nos diversos bairros de Natal, eram exibidos e discutidos os “problemas-soluções” vivenciados no cotidiano por seus moradores. A palavra válida era a

dos trabalhadores que construía a cidade, mas não tinham neste o espaço de garantia de seus direitos.

Nas reuniões dos **comitês** – realizadas em diversos bairros e localidades da Cidade – eram discutidas e selecionadas as prioridades que deveriam pautar os planos e as agendas dos governos, em suas diferentes instâncias. Nessa perspectiva, a educação e a cultura se tornam o carro-chefe do Governo da Cidade de Natal no início da década de 1960:

Finalmente nos dias 6 e 7 de setembro de 1960 na sede do Alecrim Clube, com a participação de mais de 200 Comitês, [...] foi realizada a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista. O temário do encontro dá idéia da abrangência das discussões quando foram homologadas as candidaturas de Lott-Jango-Aluízio-Walfredo-Maranhão-Gonzaga. O grupo de trabalho, na oportunidade, consolidou todas as listas de propostas aprovadas nas convenções de bairros dos Comitês Nacionalistas, [...]. Desta consolidação emergiu a educação e a cultura como a meta número 1 e a prioridade foi definida como a erradicação do analfabetismo. Nascia, assim, o programa administrativo do próximo prefeito de Natal. (GÓES In ROSAS, 2002, p. 103).

Com a eleição de Djalma Maranhão à Prefeitura de Natal, inicia-se a formatação do programa de educação do Governo, partindo das prioridades inventariadas pelos comitês nacionalistas. Na Secretaria de Educação foi criado o “Grupo de Trabalho de Educação Popular” (GTEP), composto por professores e integrantes do movimento estudantil universitário. Dentre as ações do GTEP, estavam a formação dos professores leigos, a ampliação do quantitativo das chamadas “escolinhas” – espaços cedidos à Prefeitura para as aulas de alfabetização – e a organização de ações que suscitasse o envolvimento dos intelectuais de vertente mais tradicional ao movimento da erradicação do analfabetismo. Essa temática torna-se, então, o ponto central das discussões no I Seminário de Estudos dos Problemas de Educação e Cultura do Município de Natal, organizado pelo GTEP no ano de 1961. No sentido de trabalhar as ações de qualificação dos professores, tem-se a fundação, em 1962, do Centro de Formação dos Professores.

Uma das maiores dificuldades no cumprimento da pauta do Governo municipal de então: o atendimento à demanda de erradicação do analfabetismo, em particular de adultos, era o fato da escassez de financiamento para o investimento no parque escolar para a educação das pessoas jovens e adultas sem escolarização. A resposta a esse impedimento veio dos encontros com os grupos populares nos comitês nacionalistas: “se não pode construir as escolas de alvenaria, faça escolas cobertas de palha de coqueiro, mas faça a escola.” (GÓES In ROSAS, 2002). Assim, nasceram os acampamentos escolares, sendo o primeiro no bairro das Rocas.

Os acampamentos escolares possibilitaram a ampliação da oferta de educação nos bairros onde as situações de negação de direitos se expressavam de maneira mais evidente. As populações mais distantes do acesso aos direitos tiveram, assim, garantido seu acesso à educação escolarizada. Nessas escolas, que se configuraram como parques escolares, com a realização de atividades diversificadas, era ofertada educação escolarizada em três turnos, na manhã e tarde, com educação primária para as crianças e adolescentes, e à noite para os adultos. Segundo Paiva (2003):

Finalmente o comitê do bairro das Rocas sugeriu o aproveitamento dos terrenos baldios onde seriam construídos galpões que serviriam como salas de aula. Desta sugestão nasceram os acampamentos: um conjunto de 5 pavilhões com cerca de 240 metros quadrados cada, 4 deles destinados a salas de aula e 1 à recreação, construídos com cobertura de palha de coqueiro e piso de barro batido, no mesmo estilo das casas dos moradores do bairro. Em cada Acampamento havia também um aviário e uma horta que forneciam os elementos necessários à alimentação oferecida aos alunos. Circulavam entre os diversos Acampamentos da cidade – nos quais funcionavam classes primárias comuns durante o dia e classes para adultos à noite, além de cursos aprendizes (profissionais) – pequenas bibliotecas volantes destinadas à alunos e professores. (PAIVA, 2003, p. 267).

Esta menção demonstra como a participação popular vai definindo a forma de apresentação do movimento de alfabetização e escolarização das crianças e dos jovens e adultos em Natal. Os acampamentos – parques escolares – representavam as condições de sobrevivência dos seus educandos. As construções eram marcadas pela forma de moradia dos trabalhadores e suas famílias nos bairros mais pobres.

Assim como no Recife, pelas ações do MCP, a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” avançou para as praças de Natal criando as praças de cultura, – proposta inaugurada pelo MCP. Estas se tornavam espaços para divulgação e fortalecimento da cultura popular.

Os movimentos de educação popular partiam da premissa de que todos os espaços das cidades deviam ser ocupados com atividades que exibissem a forma de expressão dos grupos populares, sua cultura, suas crenças, sua forma de elaborar a própria existência, criando por meio da ocupação da Cidade uma prática de “empoderamento” desses grupos. A proposta de trabalhar com as formas de expressão da cultura popular possibilitava que a Cidade fosse traduzindo no seu rosto o de seus moradores. Esta era, ao mesmo tempo, a maneira mais lúdica de politização proposta pela educação popular no início da década de 1960.

A Campanha intensifica suas ações inicialmente com as crianças e adolescentes, sendo a educação de adultos destacada como uma de suas ações posteriores mostrando-se dentre as

atividades de ampliação e fortalecimento do movimento de alfabetização e escolarização. Em seus documentos, o movimento traz a necessidade de organização dessas ações na seguinte ordem: a) bibliotecas; b) círculos de leitura; c) programa de rádio; d) folclore; e) convênios com a UFRN; e f) educação de adultos.

As aulas com os adultos se inicia em março de 1961, meses após a abertura dos trabalhos de alfabetização da Campanha com as crianças e os adolescentes. A adesão dos adultos à proposta não demora, passando de uma matrícula de 480 adultos, em abril de 1961, ao número de 3000 adultos participando das aulas promovidas pela Campanha, no ano de 1963. A proposta metodológica de trabalho com os adultos, adotada pela Campanha, ainda era a tradicional, até o conhecimento do trabalho realizado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife. Nesse momento, instaura-se um intercâmbio dos movimentos realizados nas duas cidades, com Natal recebendo apoio e suporte teórico dos fundadores do movimento no Recife. A presença do MCP junto às atividades da Campanha resulta na produção de uma cartilha a ser trabalhada com os adultos, com o título de *Livro de leitura de adultos: “De Pé no Chão”*, editado no ano de 1963 (GÓES, 1991).

De 1961 para 1963, a Campanha fizera um trânsito importante de uma escola que se limitara inicialmente a reproduzir, culturalmente, o sistema, passara a ser uma escola que buscava um modelo próprio de sistema; de uma escola que pretendia “levar a cultura (a verdade) ao povo”, evoluía para uma postura de troca de saberes com o povo. [...] O principal caráter inovador da Campanha é não ter aceito regras estabelecidas por uma escola acadêmica e burguesa. (GÓES, 1991, p. 105)

A “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” caminha para uma ruptura radical com os modelos vigentes de escola por meio da construção de escolas de palha – na impossibilidade de recursos para a edificação de prédios de alvenaria – mas assegurando o direito à escola, como promulgava a Constituição de 1946, quando adotado o termo “educação para todos”, abolindo o uso do fardamento e de sapatos como prerrequisitos para frequentar as salas de aula, com a atuação dos professores leigos retirados dos próprios bairros nos quais funcionavam os acampamentos escolares e, assim como no Recife no MCP, a preocupação com o emprego de material específico para a educação de adultos que partisse do entendimento da diversidade de seus sujeitos, do reconhecimento da autenticidade de seus saberes, bem como de entendimento da educação dos grupos populares como educação de classe.

A proposta de alfabetização e escolarização adotada pela Campanha alcança, pela sua proximidade com os grupos populares, com os quais surge o ideário das escolas de palha – a

legitimidade de sua prática, uma escola em que primeiro nasce a certeza da necessidade de uma escola para a educação de trabalhadores e seus filhos e filhas. Posterior a esta, a forma de atendimento a essa demanda, uma escola onde a prática e a teoria se constroem em respeito aos saberes e fazeres dos grupos populares.

Somente com o desdobrar do processo, quando a escola já estava de pé, recebendo milhares de matrículas em curto tempo, quando as autoridades públicas temeram pela eficácia e eficiência da experiência, é que chegaram os teóricos. [...] Como a Campanha já implantada e participando dela as lideranças populares dos bairros pobres, De Pé no Chão corre poucos riscos de desvios elitistas de pedagogos pequeno-burgueses. [...] Portanto, eis outro fato inovador: a escola começa com a prática e só depois vai alcançar a teoria. Quando essa se elabora, o faz em cima da prática existente. (GÓES, 1991, p. 108).

A preocupação com o fortalecimento de uma escola que representasse as demandas da classe trabalhadora, e não com origem no que os grupos dominantes com suas teorias sobre educação e aprendizagem pensam sobre como deve ser a escola, a aprendizagem, enfim, a educação da classe trabalhadora, pautava o trabalho realizado pela Campanha e os movimentos de educação popular. Dentre as atividades realizadas nos acampamentos escolares, uma denota, de forma bem mais expressiva, essa preocupação: o **Círculo de Pais e Professores**. Realizado com o intuito de chamar os pais à escola com o objetivo de debater os “problemas de aprendizagem” dos educandos daquele determinado acampamento, passa o Círculo a representar um espaço para discussão, reivindicação e solução das demandas dos moradores do bairro.

Consoante Moacyr de Góes, a palavra facultada aos pais e a emergência e autenticidade de suas falas, levam aos grupos de pedagogos responsáveis pela realização dos círculos de pais e professores uma releitura de suas concepções sobre a legitimidade dos saberes acadêmicos antes as demandas dos grupos populares. Estes [pedagogos] se veem na necessidade do diálogo com as diferentes formas de saber ali representadas na fala da classe trabalhadora, com o objetivo de significar os próprios saberes acadêmicos. Para Góes, este foi mais um aprendizado que a proposta experienciada pela Campanha possibilitou o de que a academia pode e deve aprender com os grupos populares quando se propõe a trabalhar com estes. O relato, a seguir, de uma reunião de Círculo de Pais e Professores, ilustra com maior autenticidade a afirmação de Góes (1991):

Falou o Prefeito sobre o significado e as propostas de trabalho da Campanha. Em seguida, um professor começou a dissertar sobre a teoria da aprendizagem e a necessidade de os pais mandarem os filhos para a escola. O auditório ouvia, passivamente. [...] Quando o professor terminou a sua *arena pedagógica*, nós

abrimos os debates, estimulando todos para que falassem. Um homem que estava sentado no fundo do galpão levantou-se e disse:

- Doutor, o que nós precisamos é de água.

Pela assistência passou como que uma corrente elétrica. Os olhos quase mortos se abriram, as línguas se destravaram, os gestos se soltaram: a discussão se fez. (GÓES, 1991, p. 115).

Paulo Freire, já em 1959, defendia a necessidade de um olhar diferenciado e cuidadoso para os círculos de pais e professores. Para o autor, nessa forma de atividade poderia estar o germen para a organização primária das formas de ingerência dos pais em relação à escola e posteriormente de autogerenciamento de ruas, bairros ou áreas inteiras, a partir das necessidades reais dos grupos ali presentes. Para Freire (2002):

Os Círculos de Pais e Professores podem e devem fazer-se meio para a criação das associações de famílias, dentro de cada escola.

Na medida em que se vinculem umas com as outras, bem motivadas pela escola, vai se fazendo fácil, a partir de estímulo objetivo, levá-las a criar sua associação. Como sua diretoria. Com seus objetivos e finalidades. Mas, “desacademizada”, “desbacharelizada”. (2002, p. 95)

Não obstante o engajamento dos grupos organizados nos trabalhos executados pelos movimentos de alfabetização e escolarização assumidos pela educação popular na década de 1960, a precarização do suporte financeiro das ações por parte do Poder Público – mesmo dentre aqueles assumidamente de esquerda, como no caso do Recife e Natal – denota a timidez do Estado brasileiro na definição de políticas públicas de fortalecimento das garantias de acesso à escola pública. No caso em particular, da Campanha, em Natal, os professores, que em 1964 já contavam no número aproximado de 500 profissionais, trabalhavam somente com uma ajuda de custo sem vínculo empregatício e ainda em situação de professor leigo, tendo como preparação para o trabalho a ser realizado nos acampamentos, uma formação com duração de três a quatro meses, denominada de Curso de Emergência da Campanha.

À “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, se insere, juntamente como o MCP, o CEPLAR e o MEB, como uma das experiências que busca trabalhar com os elementos fundacionais de uma proposta de educação popular que, tomando a mão dupla cidade-escola-cidade, vai além da preocupação com a alfabetização, se estendendo aos processos de escolarização e educação como meio de politização; uma educação que invade a cidade por meio da ação cultural que é, ao mesmo tempo, atuação política, uma vez que traduz a face de uma classe em uma sociedade de classes.

As ações realizadas por estes movimentos de educação popular traduziam sua preocupação maior, uma proposta de educação que denotasse a identidade dos grupos com e pelos quais

era materializada, as escolas de palha, os círculos de cultura, as praças de cultura, as bibliotecas volantes, as aulas radiofônicas, os teatros populares – a exemplo do Teatro do Oprimido<sup>18</sup> (TO) de Augusto Boal – a formação específica de educadores, na vertente de educação popular, com a atenção ao “sistema Paulo Freire<sup>19</sup>” (BRANDÃO, 2005) e, enfim, a busca de profissionalização dos educandos, partindo para uma proposta que, indo além da alfabetização, se encaminhava para a perspectiva de uma educação em contínuo fazer-se, marcam a busca pela legitimação da cultura popular como meio de empoderamento das classes populares e da reconstrução de uma outra leitura da sociedade brasileira e seus sujeitos sociais de direito.

Assim como o movimento mostrado anteriormente (MCP), a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” teve seus trabalhos interrompidos pelo Governo golpista, que instituiu o regime totalitário no país em 01 de abril de 1964. A invasão do prédio do Governo local, a prisão de vários intelectuais e trabalhadores que atuavam na Campanha e a destruição do material por ela utilizado definem o fim da atuação da Campanha em Natal. Segundo Moacyr de Góes (1991), secretário de Educação do governo Djalma Maranhão, entre os meses de abril e maio de 1964, toda a equipe da educação do Município e aqueles que colaboravam com a Campanha se encontravam presos ou foragidos.

Testemunhos recolhidos falam de uma grande fogueira no Centro de Formação de Professores da Campanha, alimentada por nossos relatórios, estatísticas, planos de trabalho, a Cartilha de educação de adultos, os livros da biblioteca, fotos etc. Também ardeu nas chamas da nova Inquisição, um velho mimeógrafo, talvez por crime de cumplicidade. (GÓES, 1991, p. 222)

<sup>18</sup> Criado por Augusto Boal (1931-2009), o Teatro do Oprimido (TO) trabalha sob as bases da ação dialógica – sob a inspiração do pensamento de Paulo Freire –, apresenta o teatro como forma de emancipação política por meio da inclusão da fala de todos – atores e não atores – em suas apresentações. Dentre os objetivos do TO, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo iam ao encontro dos anseios dos movimentos de educação popular, sendo o TO assumido como uma estratégia de politização dos grupos populares até o ano de 1964. Hoje o Teatro do Oprimido continua com o legado de seu criador defendendo a metodologia dialógica em suas atuações.

<sup>19</sup> Paulo Freire elaborou uma teoria da educação nomeada por seus estudiosos como Método Paulo Freire que engloba uma compreensão ética, política, social, econômica e estética da sociedade e da ação educativa. Apresenta etapas definidas na ação pedagógica: 1. Investigação; 2. Tematização; 3. Problemática. Tem objetivo bem definido no trabalho de conscientização e politização para a elaboração da autonomia e libertação dos sujeitos – dominados e dominadores –, aponta como principal método o diálogo. Lança um conjunto de termos próprios e de outros significados para os sujeitos e práticas educativas: coordenador(a) dos grupos de discussão, ao invés de professor(a); participantes dos grupos de discussão ao invés de estudantes; círculo de cultura no lugar de sala de aula; situação de aprendizagem, no lugar de conteúdos e realidade existencial como ponto de partida dos planos e programas. Carlos Rodrigues Brandão chama atenção para o fato de a proposta de alfabetização freireana – como é comumente referida – trata na verdade de um sistema de educação que pode ser empregado em todos os níveis e modalidades de ensino, proposta que por sua dimensão ética, política, social, econômica e estética não se restringe somente às ações de alfabetização. (Ver: Carlos Rodrigues Brandão. **O que é o Método Paulo Freire**, 2005; Raiane Assumpção (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**, 2009; Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. 2013 e **Pedagogia da esperança**, 2009).

### **3.4 Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba: a aproximação da práxis freireana com os grupos da Ação Católica**

A Campanha de Educação Popular (CEPLAR), realizada na cidade de João Pessoa no período de 1961 a 1964, tem como grupo articulador jovens estudantes universitários da Ação Católica (AC), representada pela Juventude Universitária Católica (JUC) e pela Juventude Operária Católica (JOC). Alguns dentre estes já tinham atuação como educadores em salas de aula da escola pública de João Pessoa. Imbuídos dos ideários progressistas da época, estes grupos organizados vivenciavam a efervescência do movimento nacional desenvolvimentista dos governos de então e a crença que a transformação da sociedade e a superação das desigualdades, evidentes na sociedade paraibana, seriam forjadas com a tomada de consciência das classes populares, por meio de uma proposta de educação que, indo além das abstrações, trabalhasse com as práticas e os saberes cotidianos de seus sujeitos. Aliás, esta era a crença dos movimentos de educação popular da época.

O que inicialmente se limitou a um movimento de grupos de estudantes universitários de esquerda logo passou a receber a adesão de outros grupos organizados da sociedade da Capital paraibana: sindicatos, associações, sociedades, organizações, e, ainda, de secretarias de governo, como a de Educação e a de Saúde, esta última, responsável pelo tratamento de endemias entre a população mais carente, grupos que se encontravam em reuniões em que eram discutidas questões desde a “instalação de fossas comunitárias” (SCOCUGLIA, 2002) àquelas que relacionavam as políticas locais e nacionais às formas de precarização dos direitos das populações dos bairros mais desassistidos, onde se concentrava a maioria dos trabalhadores.

As ações mais emergenciais, frutos das demandas cotidianas dos moradores dos bairros mais pobres, onde funcionavam as salas da CEPLAR, em articulação com as atividades educativas, propiciavam o agrupamento de pessoas de vários tipos de organização para deliberação das demandas mais evidentes. As discussões que inicialmente diziam respeito a questões mais emergenciais, vão crescendo para formas de organização local, destacando os problemas da classe trabalhadora em âmbitos regional, estadual e nacional, evidenciando o que preconizava Freire na importância dada aos círculos de pais e professores como formas de organização que propiciam as discussões e leituras da realidade na busca das soluções populares.

A CEPLAR tem uma trajetória inicial diferente dos movimentos citados anteriormente, uma vez que o MCP no Recife e a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, estiveram, durante seu tempo de atuação, coligadas às respectivas Secretarias de Educação e Cultura de seus municípios. A CEPLAR se constituía junto ao Conselho Estadual de Desenvolvimento (CED) que estava atrelado, por sua vez, à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Este fato revela o entendimento do Governo da época, representado na figura do governador Pedro Gondim, que vislumbrava na educação popular uma estratégia de desenvolvimento local e regional, posição que tem uma reviravolta, quando, no golpe de 1964, este se coloca na posição de crítico às ações da CEPLAR.

O fato de a CEPLAR não estar sob as deliberações da Secretaria de Educação de João Pessoa não significou o distanciamento desta em relação as suas atividades. Esta se responsabilizava pela cessão dos espaços – escolas públicas – e a definição de educadores para as aulas propostas pela Campanha, inicialmente com as crianças e posteriormente com jovens e adultos, sendo este último grupo atendido mais diretamente pela atuação dos educadores da própria CEPLAR, formados diretamente com o grupo de Paulo Freire na Universidade do Recife.

As salas de aula da CEPLAR funcionaram inicialmente nos bairros mais pobres de João Pessoa, selecionados em visitas anteriores realizadas pelos estudantes universitários que se organizavam e se mobilizavam por meio da JUC. Os bairros escolhidos se configuravam entre aqueles que demonstravam maiores dificuldades associadas às condições de sobrevivência e com índices elevados de analfabetos. As primeiras salas foram abertas na Ilha do Bispo, bairro onde sucedeu a instalação da Campanha, em uma escola cedida pelo Governo do Estado (Grupo Escolar Raul Machado). As ações da CEPLAR inicialmente se restringiam à escolarização de crianças.

As aulas com as crianças – o primeiro grupo de trabalho da CEPLAR – no bairro do Bispo, eram marcadamente diferenciadas pela preocupação em inserir nos programas, currículos e material didático os seus fazeres cotidianos. A realidade dos educandos tornava-se parte integrante do currículo da escola proposta pela CEPLAR. Os pais ao se aproximarem da escola, por meio dos filhos, e destes na participação dos problemas do seu local de moradia, também buscavam a própria matrícula.

No entanto, presença do adulto nas salas de alfabetização tornava o trabalho da CEPLAR mais próximo do ambicionado projeto de conscientização da classe trabalhadora, dos grupos populares e do engajamento político por meio da formação de eleitores conscientes de sua participação e de seu voto. Lembramos que, nesse período, uma das ideias mobilizadora dos movimentos de democratização da educação pública era o entendimento de que a baixa escolarização, ou total ausência desta, junto aos grupos populares, reforçava as ações políticas desfocadas da realidade e ao mesmo tempo dificultava o desenvolvimento econômico. Daí a educação ser uma das bandeiras do movimento nacionaldesenvolvimentista. A crença, porém, dos movimentos de educação popular nos processos de conscientização, não permitiu que essa educação se desse como educação de massa.

No entanto, o trabalho da CEPLAR não se restringia à Ilha do Bispo e não objetivava, de maneira prioritária, as crianças, mas sim a educação/alfabetização política dos adultos. Buscava contribuir para a formação de adultos, buscando conscientizá-los a participarem do processo de mudança do país e, especificamente, conquistá-los para seus (da CEPLAR) planos de mobilização político-pedagógica da sociedade paraibana, que desembocaria na participação política pró-reformas. (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, p. 292)

As ações da CEPLAR, aos poucos, se espalhavam pela cidade de João Pessoa e no restante da Paraíba, com a realização da Campanha na cidade de Campina Grande –CEPLAR CG. Um dos primeiros grupos atendidos no próprio centro da CEPLAR, localizado no centro de João Pessoa, era composto por domésticas que, em articulação com o grupo de Juventude Operária Católica (JOC), buscavam formas de organização trabalhista e viam na alfabetização uma ferramenta de “empoderamento”. Sob a influência da JOC, a CEPLAR expandiu suas atividades educativas de alfabetização e pós-alfabetização aos bairros de Varadouro e da Torrelândia.

Os temas presentes nos materiais de trabalho da CEPLAR, os termos usados em suas comunicações, deixavam evidente a vertente ideológica assumida por essa proposta. A presença dos integrantes da Ação Católica – composta em sua maioria por católicos de esquerda – e ainda integrantes do Partido Comunista nos quadros de educadores da CEPLAR, marcaram sua ação. Segundo Afonso Scocuglia há na ação da CEPLAR uma tendência ao direcionamento ideológico, fruto das transformações almejadas pelos grupos de esquerda no Brasil de então.

Do trabalho com as palavras, resultavam frases simples criadas pelos grupos alfabetizando e outras feitas por seus coordenadores: “A fome é crime social”; “Deus condena a fome”; “O privilégio provoca briga”. Para subsidiar o debate, previamente eram montadas as “ficha-roteiro”, que deveriam ser seguidas pelos

coordenadores do trabalho de alfabetização. As temáticas propostas indicavam o somatório de conceitos usados pelos comunistas e pelos católicos: o trabalho que dignifica o homem; o poder transformador do trabalho; as classes sociais; o sistema de produção; capital, trabalho, salário; participação nos lucros; alienação. Observa-se a avalanche de ideias preparadas para que, além de alfabetizar em quarenta horas, pudesse a CEPLAR convencer e “conscientizar” seus alunos. O diretivismo político estava na base da condução do processo alfabetizador. (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, p. 305).

O ponto indicado por Afonso Scocuglia, na citação, mostra-se como uma das preocupações daqueles que estavam imbuídos do fortalecimento dos movimentos de educação popular, o cuidado com o diretivismo, com a condução dos educandos, o que seria um contrasserviço para a proposta de conscientização, libertação e autonomia presentes no cerne das ações da educação popular. Paulo Freire, no livro **Pedagogia do Oprimido** chama a atenção para o risco das práticas diretivas e impositivas na educação dos adultos. Segundo o autor nas ações que se propõem à libertação, à conscientização, à autonomia, à superação da alienação, enfim à humanização não comportam práticas impositivas. As ações citadas anteriormente devem ser elaboradas pelos sujeitos em interação com o outro por meio da realidade existencial. O saber imposto ou sobreposto é expresso na concepção freireana, como um saber estranhado, traduzindo a ideia da superposição de saberes que é uma prática dos grupos dominantes.

A preocupação com a coerência das ações dos educadores que se propunham trabalhar com a perspectiva de conscientização, por meio das práticas educativas com os grupos populares, era uma constante junto aos teóricos e organizadores dos movimentos de educação popular da década de 1960. A questão pairava quanto ao cuidado em não repetirem atitudes próprias dos grupos dominantes, como a negação do diálogo, o não reconhecimento da legitimidade dos saberes populares e, por fim, a negação dos sujeitos de direitos. Paulo Freire expressa essa preocupação, na obra **Pedagogia do Oprimido**, já citada. “Se a liderança revolucionária lhes negar [as massas populares] este pensar se encontrará preterida de pensar também, pelo menos de pensar certo. É que a liderança não pode pensar sem as massas, nem para elas, mas com elas.” (1974, p. 153).

As bases teóricas que fundamentavam a proposta educativa da CEPLAR vinham do sistema Paulo Freire por meio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR) e do próprio MCP que nesse momento também realizava as ações de educação popular junto aos grupos populares do Recife. Os fundadores e idealizadores da Campanha tiveram acesso ao SEC-UR por meio de encontros que objetivaram a formação dos professores responsáveis pela elaboração e sistematização da proposta da CEPLAR. A formação proposta pela SEC-

UR tinha como pano de fundo a experiência de alfabetização realizada por Paulo Freire com empregadas domésticas no bairro de Poço da Panela no Recife. Esta se configura como uma das primeiras experiências que trabalha com a proposta de alfabetização em 40 horas, replicada posteriormente em Angicos, no Rio Grande do Norte, quando ganha conhecimento nacional.

Afonso Celso Scocuglia chama atenção para o fato de a CEPLAR nascer diretamente da proposta metodológica freireana e até de anteceder a experiências com educação popular de vertente freireana que se destacaram com divulgação, no plano nacional, como a realizada em Angicos.

Na historiografia das práticas e das reflexões em torno das propostas de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, no início dos anos sessenta, ganhou destaque a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, realizada em 1963. Ocorre que, um ano antes na Paraíba, a **Campanha de Educação Popular (CEPLAR)** já trabalhava com o chamado ‘Método Paulo Freire’. A campanha paraibana foi iniciada logo após a primeira experimentação de Freire, no Poço da Panela, em Recife. Durante vários meses de 1962 os líderes da CEPLAR fizeram cursos com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR) especialmente com Jarbas Maciel e com Paulo Freire. (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, p. 275)

Os círculos de cultura se encontravam no ápice da experiência de alfabetização e escolarização da CEPLAR pelo fato de representarem, ao mesmo tempo, estratégias de conscientização – defendida pela proposta freireana – uma vez que propiciavam o diálogo entre as várias leituras de mundo dos participantes dos círculos e também a possibilidade de experimentação, releitura e reelaboração do Método, em um movimento de desdobramento sobre a própria prática – ação-reflexão-ação – uma dinâmica expressa pela proposta freireana.

A preocupação com uma prática educativa que privilegiasse uma proposta pedagógica a evidenciar, em seu método, a conscientização dos adultos nas salas de alfabetização promovidas pela Campanha, fez com que os grupos responsáveis pela preservação da proposta ideológica da CEPLAR se apropriassem cada vez mais do método freireano com a participação nos encontros do SEC, promovidos pela Universidade do Recife sob a coordenação do próprio Paulo Freire.

Na busca da coerência ao Método, as ações de alfabetização e escolarização, propostas pela CEPLAR, seguiam os passos sugeridos pelo Método Paulo Freire. No primeiro momento, era feita uma pesquisa do universo vocabular dos educandos; posteriormente, eram selecionadas as palavras geradoras conforme sua força de significação dentro do grupo de alfabetizandos, sua “riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas e a densidade pragmática do sentido”

(BRANDÃO, 2005) e ainda as situações existenciais as quais a palavra estava relacionada e as multiplicidades de análise política que possibilitariam as atividades de conscientização.

A adesão ao Método incitava o grupo à necessidade de revisão de concepções, modelos e práticas de alfabetização e escolarização de adultos. Impelia a decisões que iam de encontro aos entendimentos sobre educação de adultos propostos até então. Dentre as ações que buscavam a coerência da proposta da CEPLAR com a efetivação do Método Paulo Freire, destacamos: a adoção dos círculos de cultura em substituição à expressão escolas noturnas; as aulas expositivas foram substituídas pelos encontros dialogados; no lugar da figura do professor a do coordenador; o aluno dava lugar ao participante dos círculos de debate e os planos e programas de aula cediam lugar para as situações de aprendizagem, que representavam o *quefazer*<sup>20</sup> cotidiano, a condição existencial dos homens e mulheres ali presentes.

Dentre os avanços propostos pela CEPLAR, fruto de suas experiências com o Método, podemos citar a proposição que vislumbrava a ampliação das ações de alfabetização indo para além das 40 horas. Segundo os resultados das observações feitas pelos professores/coordenadores, em grupos como o das empregadas domésticas, ao final das atividades de alfabetização de 40 horas, o resultado configurava-se em uma leitura ainda incipiente e em uma criticidade ainda fragmentária, o que levou o grupo de coordenadores da Campanha a propor a continuidade dos estudos dos educandos em etapas subsequentes à alfabetização, e que reforçassem as ações de conscientização e politização com um material – cartilha **Força e trabalho** – específico para essa etapa. Na visão dos fundadores da CEPLAR, essa etapa serviria como a consolidação da formação política dos trabalhadores e a ferramenta para inserção destes na revolução.

Um fato que reforça os cuidados com a formação de quadros para a revolução é a atuação da CEPLAR junto às Ligas Camponesas no interior da Paraíba. As Ligas arregimentavam dentre os filhos dos camponeses aqueles que seriam os alfabetizadores e a CEPLAR se encarregava da formação para o trabalho educativo. A CEPLAR, que já se encontrava em Campina Grande, ainda em março de 1964 recebia o convite para a formação de turmas de

---

<sup>20</sup> Termo próprio da proposta educativa freireana, traduz a relação entre o saber e o fazer como elaboração do cotidiano dos grupos populares. Dá-se por meio do reconhecimento da autenticidade do saber popular. A dicção pretende evidenciar a existência de um saber próprio das classes populares, saber que, por sua vez, elabora uma forma própria de agir; o *quefazer* é o saber da experiência, denominado por Freire como as “soluções populares”. (Ver: FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 2002.)

alfabetização na cidade de Sousa, o que não foi possível em decorrência do golpe militar em abril do mesmo ano. As ações da CEPLAR junto às Ligas Camponesas desagradavam às organizações dos fazendeiros e latifundiários representados pela Liga dos Latifundiários (LILA) que agiam junto aos camponeses e suas famílias com práticas de coação.

A presença da CEPLAR tornou-se incômoda para as forças políticas agregadas em torno da LILA (“Liga dos Latifundiários”), fortemente representada no governo estadual. Muitos alunos foram “aconselhados” a não mais frequentarem as aulas “subversivas” da CEPLAR. Supervisores foram pressionados a não repetirem suas visitas, em função das ameaças dos capangas e funcionários das propriedades. Um dos pavilhões-escola de Miriri foi queimado. Os motoristas que serviam a CEPLAR passaram a armar-se, para revidar eventuais agressões. Mesmo assim, a alfabetização continuava e muitos camponeses, chamados “cobra d’água”, estavam prestes a adquirir o “veneno do voto”. (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, p. 309).

No início de 1964, as verbas do Governo do Estado para a realização das atividades do CEPLAR e a construção das salas de aula nas cidades do interior paraibano começaram a rarear até o momento em que estas foram totalmente retiradas e transferidas para o financiamento da Cruzada ABC, que já tinha atuação em João Pessoa, sob a tutela do Instituto Bíblico Betel, com financiamento estadunidense. Juntavam-se a esse fato as formas de perseguição dos educadores da Campanha pelos latifundiários, situação que dificultava cada vez mais a realização dos trabalhos de alfabetização. As formas de resistência continuaram até o golpe de 1964, quando as ações da CEPLAR e CEPLAR-CG foram interrompidas, seus centros foram fechados e os centros de alfabetização – em número de 135 – foram desmontados.

Na noite de 31 de março, as aulas foram suspensas pela direção da CEPLAR. Quatro de suas principais dirigentes foram detidas por um comando do Exército. [...] a sede da Campanha foi invadida em no dia dois de abril e todo o material confiscado, como “provas de subversão” praticada. [...] A CEPLAG-CG também foi tomada de surpresa pelo golpe em abril de 1964. [...] Os cinquenta e cinco “círculos de cultura” [...] foram extintos. As duas salas que ocupavam na Prefeitura foram arrombadas pelo Exército e todo o material da CEPLAR-CG confiscado (e, posteriormente, anexado ao IPM, volume 18/23). Os coordenadores de debates (professores) procuravam esconder os “perigosos” projetores de slides usados na aplicação do “Método Paulo Freire”. Todos os seis dirigentes foram submetidos ao IPM do Exército. (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, pp. 314, 315, 316).

Segundo Salette van der Poel, uma das coordenadoras/professoras do CEPLAR-CG, citada por Afonso Scocuglia em sua pesquisa de doutoramento, o golpe de direita não era esperado, o que desmobilizou qualquer forma de resistência, ou de resguardo daqueles que atuavam na Campanha ou mesmo dos materiais e recursos utilizados na execução desta. Ao contrário, todo o material da CEPLAR, desde os textos de Paulo Freire usados na formação realizada

pela SEC-UR, como os utilizados nos círculos de cultura nas ações de alfabetização, serviram como provas de acusação de subversão contra a CEPLAR e seus dirigentes.

O que menos a gente esperava era o golpe. Quando estourou o golpe nós ainda fizemos reunião na sede da CEPLAR, na Prefeitura de Campina Grande. Só nos demos conta de que era um golpe de direita, golpe militar, no dia 2 de abril quando a sede da CEPLAR na Prefeitura, eles botaram as portas abaixo, e levaram tudo, tudo quanto tinha lá. Nós em momento nenhum(!), pensávamos que era um golpe de direita, porque nem sequer a malícia de esconder o material todinho da CEPLAR que estava lá na estante. (...) Todos de Campina Grande foram intimados e deram depoimentos. Alguns coordenadores tiveram muito medo, estavam em casa com os projetores e foram enterrar lá num alto de Campina Grande, no Serrotão. Aí o Capitão Viana foi com eles e localizou o local onde tinha enterrado os projetores (risos) e esses projetores foram desenterrados (e presos). Da CEPLAR nós não ficamos com um papel. (depoimento de Salete Van der Poel em citação de Afonso Celso Scocuglia) (SCOCUGLIA in ROSAS, 2002, p. 316)

A proposta de educação defendida pela CEPLAR se inseriu, juntamente com os outros movimentos de alfabetização da época, em uma perspectiva de educação popular, uma vez que trazia em seu cerne a educação como proposta de politização, o reconhecimento da cultura popular como estratégia de libertação dos grupos dominados – a atualização do termo é ‘excluídos’ – a busca de uma prática educativa que se proponha à expressão dessa cultura e, por fim, a evidência da “educação como cultura”. (BRANDÃO, 2002).

### **3.5 Movimento de Educação de Base (MEB): as escolas radiofônicas, experiência de educação popular vinculada à CNBB**

Com sua pedagogia participativa e conscientizadora, o MEB desempenhou, nos anos que antecederam 64, um papel de capital importância para o desenvolvimento de práticas pastorais transformadoras junto às classes populares. Foi a única experiência de educação popular a sobreviver ao golpe. Embora esta sobrevivência tenha custado ao MEB o preço de moderar suas atividades e sua linha inspiradora fundamentalmente, o Movimento pôde continuar sua experiência progressista na educação popular, numa época em que isso era extremamente difícil. (FREITAS, 1997, p. 272).

O Movimento de Educação de Base – MEB, proposta de educação de base realizada sob a organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi oficialmente instituído no ano de 1961, por meio de um acordo entre o então presidente Jânio Quadros e o bispo de Aracaju, Dom José Vicente Távora, que, representando a ala “progressista” da Igreja Católica de então, evidencia nacionalmente, as experiências realizadas com as escolas radiofônicas no Nordeste brasileiro, mais especificamente na cidade de Natal (RN) e em Aracaju (SE) e, que se propunham ao ensino da leitura e escrita entre os agricultores analfabetos. Essas experiências, por sua vez, retratavam os trabalhos que já estavam em

execução na Colômbia, com o emprego da radiodifusão nas ações de alfabetização sob a responsabilidade das igrejas locais, realizadas em âmbito paroquial.

Em 21-3-1961, o então presidente da República, Jânio da Silva Quadros (31-1 a 25-8-1961), assinou o decreto n. 50.307, pelo qual o Estado responsabilizava-se pelo financiamento do MEB, enquanto a Igreja executava seu programa de educação básica, principalmente mediante escolas radiofônicas em regiões carentes. Segundo o texto do convênio, cabia aos bispos “velar pelo desenvolvimento econômico e espiritual do povo em cada região, preparando as mentalidades para as indispensáveis reformas de base que necessariamente virão surgindo”. (MATOS, 2003, p. 149).

A proposta inicial, com o apoio financeiro e logístico do Governo Federal, consistia na atuação do Movimento por um período de cinco anos, com a projeção do funcionamento de 15 mil escolas radiofônicas ao término do primeiro ano. Este número, no entanto, nunca se realizaria. Em 1963, já no terceiro ano de sua execução, o MEB contava com oito mil escolas radiofônicas em funcionamento, localizadas, em sua maioria, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Movimento focou, em seus primeiros anos de atuação (1961 e 1962), em ações de educação de base entre os trabalhadores rurais. O objetivo consistia em alfabetizar e trabalhar com os conhecimentos básicos que possibilitassem um desenvolvimento comunitário.

O MEB tem raízes em experiências de educação de base com trabalhadores rurais, dentre as quais citamos o Movimento de Natal (RN), com a realização, já em 1948, de um trabalho de cunho religioso e social junto aos trabalhadores rurais, o que resultou na criação do Serviço de Assistência Rural (SAR), sob a coordenação de Dom Eugênio Sales – bispo de Natal – e na instituição de uma rede de escolas radiofônicas que funcionavam desde 1958, em Natal e posteriormente em Sergipe. As ações realizadas nessas escolas objetivavam a participação dos trabalhadores em suas comunidades por meio de um trabalho de conscientização, já superando a experiência de educação radiofônica vivenciada na Colômbia. Com a assinatura de convênio junto ao Governo Federal, que garantiu o financiamento das ações do Movimento e o apoio logístico por meio de secretarias e ministérios, como o Ministério de Viação e Obras Públicas – responsável pela concessão de canais de radiodifusão – e com a articulação das emissoras filiadas à Representação Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), sob a responsabilidade da CNBB, com o Governo Federal, tem-se, entre os anos de 1961 e 1966, a ampliação das escolas radiofônicas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A Igreja Católica vivia um momento de reformas em suas linhas de atuação. Na década de 1950 se intensifica sua preocupação com o trabalho com as massas populares, buscando aliar

as ações de cunho religioso às formas de organização social e de associativismo. Intensamente marcada pelos pensamentos e as experiências vivenciadas por padres na Europa e América Latina, que evidenciavam a necessidade de maior proximidade com a classe trabalhadora – a exemplo dos padres trabalhadores da França, Holanda e Bélgica, e de experiências de organização como a criação da Juventude Operária Católica pelo padre belga Joseph Cardijn (1882-1967) – a ação da Igreja assume como metodologia de atuação o tripé: *Ver, Julgar e Agir*<sup>21</sup>, método amplamente difundido e utilizado pelos diversos grupos católicos organizados, nas mais diversificadas áreas de atuação, e que possibilitava maior aproximação da realidade, sua leitura crítica e a elaboração de estratégias de intervenção pelos sujeitos com os quais as ações eram realizadas. A compreensão geral era da necessidade de transformação das condições reais – existenciais – das massas trabalhadoras, por meio da participação dos próprios trabalhadores, camponeses ou operários.

Na proposta de atuação da Igreja – representada pela CNBB - na educação, especificamente, havia intensa influência do pensamento de Paulo Freire e a busca pela inserção social da classe trabalhadora, pelo despertar de uma consciência crítica e a elaboração de formas de libertação das práticas de opressão, por meio da educação mas, ainda em uma leitura eclesial.

Segundo Osmar Fávero (2006), documentos da Igreja como as cartas encíclicas<sup>22</sup> *Mater et Magistra*<sup>23</sup> (1961) e *Pacem in Terris*<sup>24</sup> (1963) que antecederam a realização do Concílio Vaticano II (1962-1965), sob o papado de João XXIII (1958-1963), traduziam, em suas

---

<sup>21</sup> O método surge como proposição do padre Joseph Cardijn – criador da Juventude Operária Católica (JOC) – ao Papa João XXIII em alusão ao 70º aniversário da encíclica “*Rerum Novarum*” (1891- Papa Leão XIII) sobre as condições dos trabalhadores/operariado. O método passou a ser assumido pela ala progressista da Igreja, no Brasil, a partir da década de 1960. “Para levar a realizações concretas os princípios e as diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases: estudo da situação; apreciação da mesma à luz desses princípios e diretrizes; exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite ou reclama. São os três momentos que habitualmente se exprimem com as palavras seguintes: ‘ver, julgar e agir’”. (Sugestões práticas, n.º 235 in Encíclica “*Mater et Magistra*” do Papa João XXIII de 15 de maio de 1961)

<sup>22</sup> Cartas encíclicas são documentos que abordam temas de relevância para a Igreja Católica e sua atuação. Sendo uma prerrogativa papal, as encíclicas são dirigidas aos bispos e por meio destes a todos os seus adeptos, ou seja, aos “fiéis”.

<sup>23</sup> Marco importante na revisão da Doutrina Social da Igreja aponta para a necessidade de uma profunda leitura dos novos “sinais dos tempos” na definição de sua atuação, faz uma atualização de encíclicas sociais anteriores, indicando que a Igreja deve buscar dar respostas aos problemas do seu tempo.

<sup>24</sup> Encíclica que aborda a Doutrina Social da Igreja, partindo da reflexão sobre os direitos e deveres da pessoa humana, aborda as relações entre os indivíduos e os poderes públicos, reflete sobre os problemas das minorias, dos refugiados políticos, dos povos subdesenvolvidos e do desarmamento; analisa o princípio da subsidiariedade, por meio da qual pequenas comunidades possam exercer livremente suas atribuições dentro da linha do bem comum. A encíclica recomenda, ainda, a participação de todos os cidadãos na vida pública. “A paz entre os povos exige: a verdade como fundamento, a justiça como norma, o amor como motor, a liberdade como clima”. (Encíclica Papal **Pacem in Terris** em 11 de abril de 1963)

orientações, as feições de uma igreja que buscava uma prática mais voltada para as questões sociais. Essa tendência – a preocupação com as questões sociais – já estava presente nos documentos veiculados pela CNBB, no Brasil, na década de 1950. Vale ressaltar, no entanto que essa expectativa não era hegemônica na hierarquia da Igreja e também entre seus adeptos. Enquanto algumas alas conservadoras da Igreja defendiam o modelo de educação de base nos moldes de alfabetização, catequização e organização comunitária para os trabalhos do MEB, uma parte de seus agentes, coordenadores e assessores apontava para uma vertente de educação popular nos moldes de experiências que já estavam sendo desenvolvidas pelo MCP (Recife) e a “Campanha de Pé no Chão Também de Aprende a Ler” (Natal).

Os temas educação, saúde e nutrição, migrações, assim como agricultura, colonização e reforma agrária, estão presentes em todas as declarações oficiais da CNBB e nos relatórios das reuniões episcopais, no final dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960. Também eram bastante significativos a presença e o apoio da Igreja a um bom número de projetos relativos à infra-estrutura econômica (colonização, açudes) e social (casas populares, postos de saúde etc.) De certa forma, é extraordinária a ação da Igreja no social e sua preocupação com as questões sociais principalmente pelas declarações da CNBB nos anos 1962 e 1963, e elaboradas sob a influência das encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963). (FÁVERO, 2006, pp. 41 e 42).

Não podemos esquecer, no entanto, de que a amplitude de atuação da igreja, por meio da CNBB, com o volume de trabalhadores “fiéis” e sua capacidade de abrangência do Território Nacional chamava a atenção do Governo Federal, que via nesta uma aliada de sua política desenvolvimentista por meio das ações na área de educação de base e desenvolvimento comunitário. As dificuldades da campanha de alfabetização pela radiodifusão do projeto do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), realizada pelo Ministério de Educação, levam o Governo Federal a vislumbrar na proposta das escolas radiofônicas do MEB a possibilidade de alcançar seus objetivos, em particular, a elevação do número de votantes por meio da alfabetização.

Vale ainda ressaltar, na base da organização de campanhas oficiais de educação de base, em especial da educação de adultos - idealizadas e/ou realizadas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CNA) e na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) -, a presença das orientações e propostas de alfabetização e educação da UNESCO – vivendo em 1947, o pós-guerra. Segundo Celso de Rui Beisiegel (2004), nesse pós-guerra, a figura da UNESCO representava a crença de que, por meio da educação de base, entendendo esta como aquela que forneceria aos trabalhadores os conhecimentos básicos para inserção social e a elevação das condições dos países

“atrasados” (BEISIEGEL, 2004), seria possível chegar ao desenvolvimento. Nesse sentido, a UNESCO delinea, em documento trazido ao mundo no ano de 1949 – em especial aos países “subdesenvolvidos”, as orientações em torno de conteúdos, que esta reconhece como básicos, para orientação dos trabalhos de educação de base nos países do Terceiro Mundo.

1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico; 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos; 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos e práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governo); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) desenvolvimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias. (BEISIEGEL, 2004, p. 91).

As recomendações da UNESCO ecoam entre os técnicos do Ministério de Educação e Saúde brasileiro e são traduzidas em campanhas de alfabetização e educação de adultos – de vertente funcional – em âmbito nacional, propostas para as décadas seguintes. Dentre estas destacamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com atuação, de forma bem mais contundente, entre os anos de 1947 e 1954, sendo extinta no ano de 1963. De âmbito nacional, a Campanha abrangia os quatro níveis de governo, a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, e objetivava a educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Destaca-se como a primeira campanha, que, ao mesmo tempo, atua nas zonas rurais e urbanas. Suas orientações, quanto ao conteúdo e forma do trabalho a ser realizado, eram uniformes para todo o Território Nacional. Segundo Vanilda Paiva (2003), embora demonstrando uma preocupação com a necessidade de um material e uma pedagogia própria para a educação de adultos, a Campanha não escondia o preconceito em relação aos analfabetos, e ainda traduzia, por meio de sua vertente político-ideológica, uma preocupação com a ampliação das bases eleitorais e os fundamentos pautados na democracia liberal.

O MEB se insere nas campanhas de educação de base, de âmbito nacional, que obtiveram o apoio de recursos do Governo Federal. O Movimento pautava sua proposta em experiências de alfabetização de adolescentes e adultos e na organização comunitária de trabalhadores como a CEAA, já citada, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), destinada aos

jovens e adultos das zonas rurais, com atuação nos anos de 1952 a 1958, e em propostas de práticas educativas que já utilizavam a radiodifusão em suas ações. Entre estas experiências, destacamos uma realizada na região Sudeste, em Leopoldina (MG), com as emissoras católicas e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), e duas outras na região Nordeste sendo estas, as escolas radiofônicas de Natal – atreladas ao SAR – e as de Sergipe, pelo Sistema Rádio Educativo de Sergipe (SIRESE), ambas realizadas sob a tutela das dioceses<sup>25</sup> locais.

As escolas radiofônicas, sob a organização do MEB, foram se disseminando em todas as regiões do País, tendo suas experiências amplamente divulgadas no ano de 1961. Nessa empreitada, o Movimento buscava convênios e parcerias com grupos organizados em torno da radiodifusão, como a RENECA, o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA), e a Sociedade de Escolas Telerradiofônicas (SETER). Nos primeiros anos de funcionamento do MEB, 1961 e 62, as ações educativas estavam mais associadas à alfabetização, à organização de comunidades e à formação de uma base espiritual dentro das ideias do cristianismo, a proposta de atuação aproximava-se das recomendações de educação de base da UNESCO – educação para a promoção social – de comunidades desassistidas em seus direitos, com a apropriação de conhecimentos básicos que propiciassem a organização comunitária para a superação de suas condições existenciais.

Na organização do “sistema de escolas radiofônicas” (FÁVERO, 2006) presente na proposta realizada pelo MEB, havia um grupo local (equipe central) composto por uma emissora, uma coordenação que se responsabilizava pelas questões administrativas, supervisores que faziam a seleção e formação dos monitores, e professoras locutoras, responsáveis pela elaboração e locução das aulas. O grupo, após ser composto pelo bispo da Diocese, participava de uma formação junto à Equipe Técnica Nacional. A formação era realizada em um tempo máximo de duas semanas. Mais próximo aos educandos, havia um grupo de monitores composto por pessoas da própria comunidade que soubessem ler e escrever. Estes faziam o acompanhamento presencial das atividades propostas nas aulas emitidas pelo rádio. A realização de matrículas e a elaboração de um relatório das ações nas escolas eram voluntárias e alguns tinham o papel de liderança em sua localidade.

---

<sup>25</sup> Forma de organização territorial definida em algumas igrejas cristãs, diocese é uma área territorial sob a responsabilidade de um bispo. No texto a que se faz referência, as dioceses nas quais foram desenvolvidas as experiências embrionárias das escolas radiofônicas do MEB estavam sob a responsabilidade de Dom Eugênio Sales (Natal) e Dom José Vicente Tavares (Sergipe).

Osmar Fávero escreve sobre as condições, a forma de funcionamento e o suporte recebido pelas escolas radiofônicas:

Escolas radiofônicas que funcionavam em grupos escolares ou escolas isoladas, salas de paróquias, sede de fazendas, barracões simples construídos para esse fim, e sobre tudo, nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de “professores leigos” [...] nada mais que mesa e bancos de madeira rústica, arranjados no local ou feitos pelos próprios monitores e alunos. O MEB fornecia o quadro de giz, o rádio-cativo (a pilha e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e um lampião de querosene. [...] As cartilhas e os livros de leitura também eram providenciados pelo MEB. As emissões eram feitas no começo da noite, funcionando as escolas em horário adequado à população rural. (FÁVERO, 2006, p. 57).

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 – já citado – evidencia o surgimento de ideias e práticas pedagógicas na educação de adultos. Os caminhos teóricos e práticos trilhados pelas novas experiências com os adultos trabalhadores apontavam para o fortalecimento das propostas de ações educativas pautadas em pressupostos da educação popular. Nestas experiências, destacava-se a região Nordeste, mais especificamente, o grupo de Pernambuco, representado pelos estudos e experiências de alfabetização realizadas por Paulo Freire, em associação a formas de conscientização e politização. Nesse mesmo ano, e em consonância com os anseios de outras experiências no âmbito da educação de adultos, é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – termos hoje revisitados. A Campanha buscava, de forma experimental, propagar experiências de educação popular.

Efetivamente, a CNEA preocupava-se com a educação popular de crianças e adultos e com a contribuição potencial ao desenvolvimento econômico-social. Sua programação, destinada a diversas faixas de idade, visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas socioeconômicas que devem ser conhecidas. (PAIVA, 2003, 243).

Com a dificuldade de investimento por parte do próprio Governo, a Campanha, foi realizada, seguindo as experiências de educação popular, em forma de projeto-piloto, sendo selecionada uma localidade em cada uma das cinco regiões, ficando assim definidas: Santarém (Norte), Timbaúba (Nordeste), Júlio de Castilhos (Sul), Catalão (Centro-Oeste) e Leopoldina (Sudeste). Sem alçar grandes voos, a Campanha foi extinta em 1963, em virtude das dificuldades financeiras.

Após os dois primeiros anos de atuação (1961 e 1962), o Movimento de Educação de Base (MEB) deparou com a necessidade de atualização de sua teoria e prática às novas leituras e experiências de educação de adultos voltadas para a proposta de educação popular,

assumindo, em sua atuação, as ações de conscientização e politização, com amparo no entendimento da necessidade de transformação estrutural do modelo opressor que definia a divisão da sociedade brasileira entre oprimido e opressores.

Na busca de rever a ideia de educação de base – assumida pela UNESCO – presente no início dos seus trabalhos de educação, o MEB realiza, em dezembro de 1962, na cidade do Recife, o 1º Encontro Nacional de Coordenadores do Movimento. Nesse momento, o MEB contava com 30 sistemas radioeducativos, com atuação em 12 estados, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ampliando para o número de 59 no ano de 1963, caindo para 55 nos seus últimos anos de atuação. Como objetivo principal do encontro estava a necessidade de releitura da proposta de atuação com enfoque na *fundamentação, revisão e planejamento*. (FÁVERO in ROSAS, 2002).

Segundo Osmar Fávero (2007), do 1º Encontro Nacional de Coordenadores, resultou uma redefinição das concepções de educação de base assumidas pelo MEB em seus primeiros anos de existência, a revisão de sua atuação, assumindo em suas ações educativas elementos dos movimentos de cultura e educação popular, como a conscientização e a elaboração do Conjunto Didático **Viver é Lutar**, que continha o material a ser trabalhado na pós-alfabetização das escolas radiofônicas e que representava a linha ideológica de vertente mais progressista do Movimento desde então.

Na base das reformas de atuação do MEB, discutidas no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, podemos citar a influência de experiências de cultura popular e educação popular como o *Peuple et Culture*, de França, de conhecimento de alguns dos coordenadores nacionais do MEB, as ações do MCP, no Recife, a criação dos CPCs e as formações dos cristãos militantes promovidas pela JUC (sob orientação do Pe. Henrique de Lima Vaz). Grande parte das equipes centrais do MEB era composta por integrantes da JUC e da AP – que manifestava entre os temas trabalhados, a necessidade do reconhecimento da cultura popular como elemento de concretude da subjetividade dos homens e mulheres, a consciência histórica como evidência da atuação humana na elaboração existencial e a denúncia da ideologia da supremacia cultural das classes dominantes presente na cultura moderna. O MEB passa, então, a assumir, como dito anteriormente, pressupostos presentes na prática da educação popular como a conscientização, a politização, e a cultura popular – na perspectiva de transformação da realidade existencial – enquanto elementos de sua ação educativa. Esse fato se traduz em documentos produzidos pelo MEB e divulgados entre seus agentes.

Um projeto histórico condizente com uma cultura elaborada e participada por todos. Um projeto que possibilite a todo povo assumir o seu papel de criador e sujeito de cultura da sociedade em que vive.

Sendo assim, pode-se dizer que a cultura popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização. E, por estar ligado a este processo, é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidade de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam. (Citação do documento resumo da discussão nos dias de estudos do MEB/Nacional de setembro de 1963 in FÁVERO, 2006, p. 87)

A presença do MEB no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado na cidade do Recife, em setembro de 1963, marca o alinhamento do Movimento a pressupostos dos movimentos de cultura e educação popular. Segundo Vanilda Paiva (2003) mesmo diante das diferenças de concepções ideológicas e teóricas entre os grupos de esquerda – divididos entre marxistas e não marxistas – a disseminação e a troca de experiências entre os movimentos de cultura e educação popular possibilitou

[...]uma pequena base comum na abordagem do problema e determinando recíprocas influências no que concerne à valorização do analfabeto como homem capaz e produtivo, á orientação dos movimentos como instrumento de conscientização e organização política das massas e aos métodos utilizados na educação de adultos. (PP. 271 e 272).

Em janeiro de 1964, o MEB realiza o 2º Encontro Nacional de Coordenadores, marcado pela revisão das deliberações e atuações definidas no 1º Encontro Nacional de Coordenadores e as consequências das opções – mais à esquerda – assumidas, então, pelo Movimento. Na pauta as questões decorrentes das ações de conscientização, os trabalhos de formação de seus agentes, as orientações sobre cultura popular e as formas de organização dos trabalhadores rurais por meio do sindicalismo. A discussão tratava da necessidade de reconfigurar o Movimento no âmbito nacional, visando a que o seu projeto educativo estivesse em consonância com um projeto político maior. Nessa perspectiva, a proposta educativa do MEB se aliava à proposta política da Ação Popular (AP).

Tratava-se de concretizar, conscientemente, uma decisão que comprometia todo o Movimento; tratava-se do caminho político do MEB enquanto movimento. [...] Numa atitude pessoal, extremamente corajosa, o presidente d. José Távora aceitou a que o MEB continuasse na linha a que se propunha. [...], colocou-se o MEB, ao lado da AP, como movimento político. E ambos colocaram-se simultaneamente em confronto e em “frente única” com o Partido Comunista, para as questões de educação e cultura popular. (FÁVERO, 2006, p. 94).

A opção política que alimentaria as novas frentes de atuação assumidas pelo MEB ainda eram recentes quando o golpe militar de abril de 1964 depõe todas as possibilidades de execução do projeto educativo/político assumido pelo MEB nos anos que o antecederam e para os anos que se seguiriam desde o golpe. O MEB continuou suas ações até o ano de 1966, mas sob forte controle ideológico e policial do governo militar e diante da própria hierarquia conservadora da Igreja, que acusavam o Movimento de anticlericalismo, e das dificuldades, cada vez maiores, de financiamento por parte do Governo Federal, que se vê obrigado a tomar outros rumos.

Dos anos de 1964 a 1966, o MEB mantém sua atuação, buscando novas formas de manter sua ação educativa. Durante esse período, temos o fechamento de muitas escolas radiofônicas e o controle – por meio da censura – das emissões, a prisão de monitores e o distanciamento das ações, junto aos sindicatos rurais. Buscando manter suas ações, o MEB aposta nas **animações populares**<sup>26</sup>. O conceito de educação de base é novamente revisto, passando a assumir, a pouco e pouco, a proposta de animações populares, que se mostravam a alternativa às dificuldades de emissão das aulas cada vez mais evidentes pela censura e possibilitava maior aproximação das comunidades para as ações de educação e organização comunitária, voltando o MEB a algumas de suas ações iniciais. Outra estratégia que ajudou na continuidade das ações do MEB na tentativa de superação da crise gerada pelo golpe militar foi a retomada das **caravanas populares de cultura**<sup>27</sup>, ou simplesmente das *caravanas*, como eram chamadas.

No ano de 1966, é realizado o 3º Encontro Nacional de Coordenadores. As discussões eram pautadas nas situações criadas pelo golpe de 1964 e na continuidade do Movimento. As dissonâncias das vozes que buscavam definir os rumos do Movimento eram sensíveis, pois de um lado, estavam os grupos que defendiam um retorno à educação de base, ressaltando a centralidade do MEB nas práticas educativas – voz fortemente marcada pela hierarquia mais tradicional da Igreja e presente nos grupos de atuação da região Norte, que propunha a

---

<sup>26</sup> As animações populares, mais empregadas após o golpe de 1964, se configuram como uma das formas encontradas pelo MEB de manter a aproximação das comunidades onde funcionavam as escolas radiofônicas – algumas já fechadas. Driblando o controle exercido pela censura, os agentes buscavam dar continuidade aos objetivos de mobilização, conscientização e organização das classes populares como forma de resistência em suas comunidades.

<sup>27</sup> No conceito da expressão trazemos as palavras de Osmar Fávero: “uma *caravana* era um grupo formado por cinco a dez pessoas, entre profissionais liberais e voluntários – em geral estudantes, sobretudo universitários – sendo que em algumas caravanas participavam também elementos de comunidades contatadas anteriormente. A coordenação ficava a cargo de elementos do MEB. [...] Este [o grupo] passava por um treinamento inicial e planejava em conjunto as *caravanas*. O fundamental de uma caravana era o contato direto com a comunidade [...] Era através do diálogo que se pretendia, numa primeira fase, provocar, estimular e desenvolver todas as formas válidas de liderança para, numa segunda fase, tida como a principal, assessorar o trabalho dos animadores locais.” (FAVERO in ROSAS, 2002, pp. 243 e 244)

autonomia dos grupos na definição dos rumos do MEB em detrimento de uma linha geral nacional. Do outro lado, os grupos que buscavam assegurar as opções de atuação assumidas na linha da conscientização e politização, defendendo um alinhamento nacional. Estes grupos estavam representados pela região Nordeste e Centro-Oeste com experiências mais consolidadas no meio rural.

Afinal, todos os esforços do III Encontro fizeram pouca diferença no curso dos eventos. Embora seus participantes tivessem optado contra futuros comprometimentos, eles também escolheram continuar, naquele momento, como organização nacional. Mas, [...] uma vez que os *sistemas* do Nordeste e Centro-Oeste encerraram suas atividades, o centro de gravidade deslocou-se para o Norte. Isto trouxe a mudança de ênfase nas idéias salientadas e nas atividades assumidas pelo Movimento – uma mudança que, à luz das deliberações do encontro, só podia ser vista como concessão. Para a sobrevivência do MEB, este compromisso era necessário; no processo, porém, o Movimento perdeu algumas de suas características mais evidentes. [...] No final, foram as estruturas institucionais e os pesos relativos do poder dos bispos, do governo e dos leigos o que determinou o futuro do Movimento. Apesar de persistências muito significativas, o rumo tomado depois de 1966 significou claramente o sacrifício das idéias e do engajamento do passado. (KADT, 2007, p.258).

Osmar Fávero (2002, 2006), que atuou no MEB como um de seus agentes, chama a atenção para a dificuldade do MEB em manter uma proposta que fosse hegemônica, uma vez que em suas articulações estavam organismos com intenções e proposições diversificadas. De um lado, o Estado – com recursos financeiros – e seus anseios desenvolvimentistas; de outro, a hierarquia da Igreja no embate entre o conservadorismo e as alas progressistas e, ainda, de outra parte, as formas de organização e a atuação mais à esquerda de parte de seus agentes marcada pela presença dos militantes da JUC e da AP. Sem adentrar as questões que apontavam as contradições presentes na proposta do MEB – própria de sua composição – o Movimento deixa sua marca junto aos movimentos que, despertando para a importância da cultura e da educação popular promoveram formas de organização, conscientização e politização importantes entre as massas populares, seja nos centros urbanos ou nas zonas mais isoladas do País.

[...] a prática pedagógica do MEB deverá ser vista em relação à prática política global. Não que ele chegasse a ter um projeto político definido, mas pelo fato de se colocar ideologicamente junto às forças de esquerda, pelo menos através de seus elementos mais dinâmicos e suas equipes mais influentes, e orientar-se para compor o projeto político articulado pela Ação Popular. [...] É nesse sentido que julgo poder afirmar que a prática do MEB – repito, entendida como *conscientização*, no sentido da formação de consciências, e como *politização*, em termos de organização e animação de grupos de base, com o intuito de possibilitar a organização da classe – converteu-se, em sua experiência original e também ao longo das experiências que lhe sucederam, em uma original *pedagogia da participação popular*. (FÁVERO, 2006 pp. 267, 271 e 272)

O interstício do final da década de 1950 e início de 1960 – nos anos que antecederam o golpe militar – mostra-se rico em movimentos de base popular. Muito embora em sua maioria, senão todos tenham sido idealizados, organizados e executados por agentes da classe média burguesa – intelectuais, professores, estudantes universitários, clérigos – e algumas lideranças populares, as ideias defendidas por esses grupos e representadas pelos movimentos de cultura e educação popular, deixam clara sua vertente libertária e a identificação com a realidade existencial dos grupos populares, em especial o grande número de adolescentes, jovens e adultos analfabetos, desprovidos de seus direitos básicos, nas palavras de Paulo Freire (2013) - “os esfarrapados do mundo”.

Enquanto o Estado brasileiro se empenhava na organização e financiamento de campanhas de alfabetização, de seu interesse, já que analfabetos não podiam votar, o que explica, em grande parte as campanhas de nível nacional, mas que não respondiam às demandas das massas populares, os movimentos de educação popular, em destaque, não se restringiram às ações de alfabetização, pois viam nesta um momento que possibilitaria seus objetivos maiores: conscientização e politização.

Chama atenção a convergência dos movimentos de cultura e educação popular na década de 1960 quanto ao entendimento da urgência das ações de conscientização, o aporte à cultura como mecanismo de libertação, o diálogo como estratégia de participação, a educação como ferramenta de organização e a politização como ação transformadora.

Como teoria de educação ou “uma certa compreensão ético-crítico-política da educação” (FREIRE, 2013) e proposta pedagógica, os Movimentos – MCP, “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, CEPLAR, MEB, dentre outras experiências – assumem o método de alfabetização expresso por Paulo Freire em suas primeiras experiências na cidade do Recife (no Poço da Panela) e no interior do Rio Grande do Norte (Angicos). Como objetivo máximo: formar homens e mulheres livres conscientes de sua atuação, “empoderados” de sua cultura e capazes de transformar as bases opressoras e excludentes da sociedade.

#### **4. UMA EDUCAÇÃO PARA O “EMPODERAMENTO” DOS SUJEITOS: as categorias da educação popular com suporte na leitura freireana**

Neste Capítulo apresentamos as categorias que alimentaram os movimentos de educação popular citados no Capítulo anterior, desenvolvidas na obra de Paulo Freire e que estão na base das questões propostas por este trabalho de pesquisa, a saber, a palavra, o diálogo, a contextualização, a conscientização e a politização.

Abordamos essas categorias partindo do entendimento destas como necessárias em uma prática educativa que se propõe ao trabalho com as classes populares trabalhadoras para o empoderamento das mesmas, a partir do reconhecimento de uma epistemologia própria dessas classes, evidenciada por meio das “soluções populares”, ou ainda, da “sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural”, como afirma Freire (2009).

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência socio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 2009, p. 85).

A educação popular constitui, historicamente, concepção e práticas educativas, que evidenciam o fortalecimento dos grupos populares e, em particular, dos homens e mulheres da classe trabalhadora, do campo e das cidades, por meio da adoção e reconhecimento da autenticidade do saber e da cultura popular como elaboração epistêmica das classes populares. Há no reconhecimento de epistemologia das classes populares uma desmitificação de concepções segregacionais do conhecimento, por meio das quais o único conhecimento válido – aquele assumido pela classe burguesa – se torna máxima de defesa de grupos dominantes e, ao mesmo tempo, justificativa para práticas de dominação e expropriação, enfim, de desumanização.

Em uma ideia de educação que se propõe meio de libertação de homens e mulheres ante a opressão e, no mesmo momento, a efetivação da sua hominização, o saber se constitui como resultado da ação de seres conscientes da própria condição de cognoscentes, que se percebem capazes de conhecer em relação com outros – homens e mulheres – que tenham em comum o

mesmo entendimento de si e do outro como potência e ato, consoante já apontava Aristóteles<sup>28</sup>.

Nas palavras de Paulo Freire, todos os homens e mulheres – e não alguns eleitos – porque seres antropológicos, culturais e inacabados, experimentam em relação com o mundo a vocação ontológica de *ser mais*. Nesta perspectiva, o reconhecimento do saber popular, como constructo de uma cultura popular e forma de objetivação dos grupos populares, torna-se vital para a realização de uma prática educativa que evidencie todos os homens e mulheres como detentores e produtores de saber.

Os saberes, socialmente constituídos, são a resultante do estar com o outro na busca de respostas para os desafios cotidianos. Tanto mais verdadeiras serão as respostas – saberes constituídos – quanto mais estiverem arraigadas, radicalmente inseridas na realidade. Assim se fazem a força e a propriedade das “soluções populares” (FREIRE, 2002), saber que se constitui como respostas, como epistemologia própria dos grupos populares, resultado da forma de ser e de estar sendo – com o outro – no mundo.

Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa claridade sobre aquilo por que se luta, há uma noção de remover obstáculos. Por exemplo, eu luto porque tenho fome e vou à luta para buscar comida. Ou então: eu luto porque percebi que estou sendo explorado e há patrões que se beneficiam com minha exploração. Mas, vê comigo, há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades – as que fazem lutar – não são exageradas, e podem ser resolvidas. Estamos em um momento em que vai sendo descoberto o limite da necessidade. Vai se apalpando soluções para a transformação da necessidade popular. (FREIRE & NOGUEIRA, 2002, pp. 22 e 23).

A condição de engendrar as respostas – as soluções populares – instigadas pela realidade existencial, materializa-se por meio da troca dos saberes, na possibilidade do ensinar-aprender, prerrogativa da existência do *eu* e da existência do outro. Da junção e da superação de saberes entre pessoas conscientes de si como capazes de conhecer, (re)conhecer e (re)elaborar um novo saber, nascem as soluções populares. A relação sucede entre pessoas que se reconhecem iguais na condição de realizar o ato de conhecer, e de efetivar esse conhecimento como mecanismo de transformação, seres inteligentes e inteligíveis, iguais na

---

<sup>28</sup> Aristóteles, filósofo grego (348 a.C. – 322 a.C.), trabalha com a premissa que os seres estão em constante vir a ser, ou seja, há em cada ser *ele* e a possibilidade do *outro*, o que Aristóteles chama de *potência* e *ato*. Segundo o autor, o movimento entre a potência e o ato é a predisposição existente nos seres de se transformarem em outro, que, sendo os mesmos seres são também diferentes. Somos todos seres em potência. Nessa relação lembramos a ideia, de Paulo Freire, do entendimento de homem e sua “vocação ontológica de ser mais”, desenvolvida na obra **Pedagogia do Oprimido**.

capacidade de realizar sua existência e o próprio meio por via de sua ação, ou seja, seres de cultura, permeados por uma dimensão cultural que ao mesmo tempo os define e é definida por estes.

Nesse sentido, a cultura extrapola o entendimento de significação abstrata da natureza, como nos chama atenção Carlos Rodrigues Brandão (2002), configurando-se como a efetivação das formas de ser e estar de toda organização das sociedades:

...ela [a cultura] é o sistema concreto que torna humanamente possível a natureza ser apreendida como valor e transformada, através de processos sociais, em produtos de cultura que distribuem em esferas diversas as diferentes instâncias simbólicas de realização da vida social: a economia, o sistema de parentesco, a organização do poder, a arte e a ciência, a educação. Absolutamente concreta e concretizadora, a cultura não traduz como símbolo a “realidade” da natureza e das relações sociais, mas ao contrário, as torna realmente existentes ao realizá-las como significado e inscrevê-las, como tal, na ordem de sua lógica. (BRANDÃO, 2002, p. 123)

Sendo a cultura e suas formas de expressão a materialização da concretude de homens e mulheres, social e historicamente situados, compreendemos nessa materialização a presença das diversas formas de estar no mundo, de assimilar e elaborar os saberes e de realizar o conhecimento como possibilidade de respostas às demandas da existência. Neste sentido, não há saberes melhores ou piores, simplesmente há saberes; estes, por outro lado, não podem, no entanto, ser vistos como neutros, desconexos de um contexto e à margem das relações de poder, estabelecidos também historicamente pelos diversos grupos humanos.

Ante o exposto, podemos perguntar: em que momento, então, se realiza a separação, e não só separação, mas a hierarquização dos saberes? A quem interessa o esvaziamento do saber e da ação do outro? Qual a função da presença das práticas homogeneizadoras dos saberes e dos sujeitos na educação?

Se ao empreender sua existência, como já acentuava Karl Marx, no materialismo dialético, homens e mulheres elaboram a si e ao mundo, marcam sua realidade por meio da cultura – que representa sua constituição identitária cotidiana – e estabelecem o saber como resultado dessa interação com o meio, é por meio da hierarquização dos saberes e consequente hierarquização da cultura que temos como resultante a superposição de conhecimentos, modelos de sociabilidade, sistemas político-econômicos e grupos sociais. Essa prática sustenta a existência de formas de segregação social traduzidas em ações de colonialidade<sup>29</sup>,

---

<sup>29</sup> Sobre colonialidade, ver Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 21-53 e Quijano,

opressão e, por fim, de dominação. Carlos Rodrigues Brandão (2002) refere-se a um desses movimentos de segregação, a segregação cultural realizada nas sociedades de classe:

Como produto do trabalho de classes sociais antagônicas existe na *cultura brasileira* uma cultura dominante (de que a ideologia dominante é uma fala) e uma cultura dominada. Ora, refletindo condições e modos de vida de classes opostas no interior do processo produtivo, ambas configuram em uma mesma estrutura alienante de valores, símbolos e significados, expressões culturais de representação desigual do mesmo mundo dividido. [...] A oposição não é natural e não faz parte da essência do ser e do mundo do homem. É o resultado de uma história de divisões, de expropriações, de oposições e da consagração simbólica de tudo isso. (P. 48).

Neste sentido, a sobreposição de saberes e poderes estabelece outra relação interativa homem mundo, posta, agora, não mais como forma de efetivação de sua hominização, mas como reforço de sua negação por meio do estranhamento em relação a uma forma de saber não mais realizada pelo seu trabalho, mas expropriada por outros modos de estar no mundo, aquela da camada que domina e determina qual saber é necessário e válido.

Ao mesmo tempo em que os grupos dominantes buscam justificar a separação entre as formas de saber – por estes validadas – daquelas identificadas como próprias das classes populares, procuram também esvaziar de sentidos os saberes ali constituídos. Incorrem, todavia, no erro da proposição da existência de um saber “puro” no qual a neutralidade<sup>30</sup> é expressa como justificativa de sua existência, inaugurando uma despolitização nos atos de conhecer e elaborar conhecimento e dos saberes resultantes destes.

O mito da neutralidade do conhecimento ou da existência de um saber “puro” se contradiz em relação ao dinamismo das relações que definem o ato de conhecer. Na ação da hominização os homens e mulheres estão em constante interação – com o mundo e com o outro. Nesse sentido não há saber que não perpassa, em algum momento, os próprios limites, ou os limites historicamente estabelecidos em uma sociedade de classes.

Assim acontece tanto com os saberes da classe dominante – os saberes validados por estes – como àqueles das classes populares. Em algum momento, esses saberes, ao se cruzarem, seja pelas relações de trabalho, de resistência, de convivência, assumem elementos um do outro.

---

Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* pp. 227-278, na mesma obra. Os autores apontam para o construto do arcabouço historicamente utilizado como justificativa das práticas de dominação, destacando, dentre outras, aquelas que impossibilitam a objetivação da subjetividade dos assim chamados dominados.

<sup>30</sup> A defesa da neutralidade do conhecimento é expressa como uma das demandas do cientificismo, próprio do período que marca o surgimento do método científico na Idade Moderna, e que esvazia a dimensão política do conhecimento. No cientificismo, só era considerado saber válido aquele que observasse os pressupostos e as mensurações do método científico. Esta concepção está na ideia-base do Positivismo.

Segundo Pedro Benjamim Garcia (1987), não é possível se fazer referência ao saber popular como um saber impoluto; há nas diferentes formas de saber – dominado e dominante – movimentos de interação, de percepção e confronto. A existência e o reconhecimento de saberes, que se traduzem como saberes populares e saberes “eruditos”, se justificam em uma sociedade que se configura como sociedade de classes.

Para o autor, o próprio entendimento sobre o tema saber popular deve ser plural, - haja vista a diversidade da realidade existencial dos vários grupos populares e as diferentes soluções que estes demonstram perante suas demandas, mas Garcia chama a atenção para um ponto em que os vários saberes populares se encontram e se assemelham, na circunstância de dominação e expropriação de seus sentidos:

[...] as camadas populares têm uma maneira própria de pensar sua inserção na sociedade a partir de sua situação de vida. Como são várias as situações de vida, vários são os saberes. Donde se conclui que não existe o saber popular, mas tantos quantos são as diferenciações de modo de vida nas várias regiões do país. Diferenciação que é bastante extremada no rural e no urbano. O ponto de confluência, o denominador, comum destes saberes, é ser dominado. (GARCIA, in BRANDÃO, 1987, p. 110)

O saber traduz, historicamente, formas de poder, essa relação é expressa já nas bases do pensamento moderno, no embrião do pensamento liberal, evidenciada, dentre outros pensadores modernos, por Francis Bacon (séc. XVI e XVII), como forma de domínio do homem sobre a natureza. Com a exacerbação do modelo capitalista de produção liberal, posteriormente neoliberal, vemos a relação de dominação se estendendo ao domínio do homem pelo homem<sup>31</sup>.

O saber é mostrado como o saber intelectual, posteriormente reconhecido como saber científico – separado do trabalho, – não mais reconhecido como o fruto da elaboração coletiva e bem comum, mas como propriedade de alguns grupos específicos.

---

<sup>31</sup> O tema da dominação do homem pelo homem não é recente. Um dos ícones dessa discussão se mostra na frase de Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII: “homo homini lupus est”, o homem é o lobo do homem. O autor traz a ideia da dominação e da necessidade do aniquilamento do outro na garantia do direito da existência do dominador. Esta ideia foi trabalhada pelo dramaturgo romano Tito Mácio Plauto (254-184), em sua obra “Asinaria”. Por essa referência, podemos fazer a leitura das práticas de colonização; mas, no mesmo momento, Hobbes formula a necessidade do “Contrato Social”, que se traduz como uma forma de viver em sociedade superando o “Estado de Natureza”, ou seja, o estado de barbárie [a guerra de todos contra todos]. Lembramos, no entanto, que o contrato social se efetiva do ponto de vista do dominador. A prática colonialista é expressa, nas sociedades modernas contemporâneas, como formas de esvaziamento do outro. São práticas de aniquilamento pelo viés da negação do outro, que evidenciam também a negação do saber do outro. Nesse movimento temos a negação dos saberes dos grupos populares. Paulo Freire, no livro **Pedagogia do Oprimido**, faz referência a essa relação que se estabelece pela negação do outro por meio do termo “necrofilia”.

Essa anomalia – a sobreposição dos saberes – assumida pela educação escolarizada, evidencia a separação entre o “saber de experiência feito”<sup>32</sup> (FREIRE, 2009), fruto da intervenção de homens e mulheres no mundo por meio do trabalho – o saber popular – daquele saber de especialistas, fruto da separação realizada pela classe dominante, entre trabalho-saber-poder.

Há na separação entre o conhecido como erudito – o válido para as classes dominantes – e o saber popular, uma espécie de privatização do saber e ao mesmo tempo uma usurpação do saber-poder das classes populares.

O saber-poder passa a ser aquele validado pelas classes dominantes, traduzido por meio da educação escolarizada, que vai se configurando como um dos espaços de veiculação das ideologias e práticas dos grupos que detêm poder econômico e político. Há nessa apartação entre o saber popular – constituído no cotidiano pelos grupos populares – e o saber reconhecido pelos grupos dominantes como conhecimento válido, a negação do espaço do saber popular no âmbito da educação escolarizada.

Educação... quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando sou eu quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo [...] Então quer dizer que é assim: tem uma educação – que eu nem sei como é mesmo o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma – essa é que chama mesmo ‘educação’ – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: ‘de estudo’, de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá. (BRANDÃO, 1987, pp. 7 e 10).

A prática de negação do saber dos grupos populares nos processos de escolarização traz, dentre as várias consequências, uma forma de estranhamento diante dos saberes constituídos e veiculados nos espaços nos quais se realiza a educação escolar, em particular na educação de jovens e adultos, segmento da educação majoritariamente ocupado pelas classes populares.

A educação popular está na contramão dos processos de esvaziamento dos saberes populares. Uma educação que se propõe popular deverá, necessariamente, ser elaborada com a palavra das classes populares. É por meio da dicção de sua experiência que os grupos populares se efetivam nos processos educativos. Está, pois, na prática dialógica a autenticidade dessa proposta de educação.

Uma proposta no sentido de reforçar o poder das camadas populares pressupõe que estas camadas é que definirão seus interesses. E o fundamental dela é a autonomia

---

<sup>32</sup> Paulo Freire desenvolve o entendimento do “saber de experiência feito” em seu livro **Pedagogia da Esperança**. Segundo o autor o “estar sendo no mundo” propicia a elaboração, cotidiana, de saberes, conhecimentos elaborados como respostas às demandas existenciais dos seres. Estes não são saberes frutos de abstrações, mas da própria experiência vivenciada.

popular no fazer e no dizer. É necessário que o poder popular – nesta proposta – se exerça na própria prática educativa. E os sinais de que isto está ocorrendo se dão na medida em que os grupos populares assumam o controle (encaminhamento) do processo educativo. (GARCIA, in BRANDÃO, 1987, pp. 91 e 92).

O direito à palavra se constitui, nesta perspectiva, como condição *sine qua non* para a realização de uma proposta de educação que, reconhecendo a propriedade nas falas dos grupos populares, reforce a autenticidade dos saberes, consolidados e reconhecidos, como idealização das práticas, das leituras de mundo e sua objetivação, realizadas no cotidiano.

Na sistematização dos pressupostos da educação popular, trazida pelo educador Paulo Freire, ainda na década de 1960, destacam-se algumas categorias que este aponta como basilares para uma prática educativa que se proponha popular. Destacamos, dentre outras, a **palavra**. Segundo o autor, é pela palavra que os homens e mulheres se comunicam ao mundo. Essa palavra, porque criadora, não pode ser esvaziada da verdade de quem fala, mas, ao contrário, deve estar prenhe de sentido e, para tanto, deve, necessariamente, traduzir a vida daqueles que a detém e aos quais se destina.

O ato de dizer a palavra, que se configura, na perspectiva da educação popular, no direito à pronúncia da leitura de mundo, é expressa como direito de todos os homens e mulheres, e não como privilégio de alguns. O contrário, ou seja, o monopólio sobre a palavra por alguns e, no mesmo momento, a expropriação de outros ao direito à palavra evidencia formas de substanciar e objetivar o domínio e a opressão.

A seguir discorreremos sobre algumas categorias basilares da proposta de educação popular presentes na obra de Paulo Freire e que assumimos para o percurso da pesquisa.

As categorias aqui mostradas foram selecionadas com o intuito de ajudarem na execução do objetivo da pesquisa, que se propôs identificar e analisar os pressupostos da educação popular presentes nas práticas de educadores em sala de aula da EJA, observando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos na escola.

Ao fazermos referência à educação popular, buscamos nos aproximar dos elementos que subsidiaram sua teoria e prática no período de sua maior difusão na história da educação popular no Brasil – em experiências escolarizadas – junto às demandas de educação de pessoas jovens e adultas das classes populares, apresentando-as em seu recorte histórico, na década de 1960.

Nessa perspectiva, a práxis presente na concepção freireana de educação surge como a que melhor consegue consolidar os anseios da educação de base popular, chegando a influenciar, senão todos, grande parte dos movimentos de educação popular naquele período.

Destacamos, para apresentação, as categorias que embasam a análise dos achados da pesquisa em relação com os objetivos propostos: a **palavra**, o **diálogo**, a **contextualização**, a **conscientização** e a **politização**. Visualizamos nessas categorias as bases para uma prática de educação popular que se fundamente na proposta de educação defendida e experienciada pelos grupos populares e educadores, como Paulo Freire, no Brasil e fora dele.

#### **4.1 Palavra: o direito de dizer a palavra como forma de “estar sendo” no mundo**

Palavra que leva o mundo todo para a nossa consciência. Palavra que põe a nossa consciência interferindo no mundo todo. Sem palavras não nos apercebemos da realidade do mundo: do passado, do presente, do futuro. Sem palavras não podemos agir sobre o mundo: sobre o passado, sobre o presente, sobre o futuro. (COELHO, 2002, p.58)

Na proposta da educação popular a palavra surge como forma de estar no mundo e como pronúncia deste. Dizer a palavra se exhibe como uma das exigências existenciais de homens e mulheres, como meio de corporificar seu entendimento de mundo e da percepção de si – de estar sendo – nesse mesmo mundo.

Dizer a palavra pressupõe algumas premissas que estão na base das concepções e práticas próprias da educação popular.

No primeiro momento, faz-se necessário compreender que dizer a palavra é uma prerrogativa de todas as pessoas. A ação de dizer a palavra não deve ser entendida como privilégio de uns ou outros homens e mulheres individualmente, tampouco como direito de alguns grupos específicos, mas como direito existencial e incondicional de todos os homens e mulheres. Esta se configura como primeira premissa para uma prática educativa que se propõe libertadora.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1974, pp. 92 e 93).

Paulo Freire, no livro a **Pedagogia do Oprimido** lembra ser por meio da palavra que os homens e mulheres se fazem no mundo e não no silêncio. O silêncio é traduzido pelo autor como a negação do direito de ser e de comunicar sua existência. Segundo o autor, “não é no

silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2011). Nesse sentido, dizer a palavra constitui ação individual e ao mesmo tempo coletiva, ato de reconhecimento dos sujeitos – homens e mulheres, social e historicamente situados – e destes em sua identidade coletiva. Pela palavra, se dá a pronúncia de mundo, expressa como a objetivação da leitura de mundo, realizada pelos sujeitos, com origem nos elementos percebidos em suas práticas cotidianas.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 2009, p. 41).

Na educação popular a verdadeira palavra se constitui como aquela que favorece uma pronúncia de mundo, pela comunicação entre homens e mulheres livres, e não aquela que se traduz como formas de comunicado de dominadores para dominados ou de indivíduos ou grupos, que se denominam ou são denominados sabedores, diante de homens e mulheres vistos como desprovidos de saberes. A palavra que se traduz como comunicação – ato afirmativo da existência humana – não pode ser consentida, uma vez que não é propriedade de alguns e sim uma faculdade de todos.

Essa pronúncia de mundo – fruto do entendimento de homens e mulheres como seres históricos que dialeticamente elaboram sua existência – se mostra como o resultado do seu reconhecer-se no mundo e de suas possíveis leituras da realidade. Nessa perspectiva, a palavra se torna criativa e criadora, pois, como um caleidoscópio traduz os diversos olhares e sentidos que a riqueza da experiência de cada ser lhe empresta, experiências intransferíveis, assim como o direito à pronúncia da palavra.

Como vimos até aqui, a palavra à qual os autores que apresentam a educação popular como a educação das classes populares fazem referência é aquela que, sendo legitimada pelos grupos populares, porque experienciada por estes, evidencia demandas próprias, culturas específicas, saberes autênticos, enfim, representa o seu **estar sendo** no mundo e, no mesmo momento, elabora a objetivação de elementos para a transformação de estruturas de dominação e negação dos processos de hominização; em outras palavras, que possibilita a superação de estruturas manifestas como estratégia de desumanização, de esvaziamento da condição humana.

Se o direito à palavra se exhibe, em primeiro lugar, como prerrogativa de todas as pessoas, feita exigência da pronúncia de mundo, em um binômio de denúncia e anúncio, o conteúdo que esta abrange se apresta como o segundo elemento a ser observado.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2011, p. 108).

Entendido o direito à palavra, como direito existencial, de todos os homens e mulheres chegamos ao momento da necessidade do desvelamento dos sentidos e conteúdos da palavra. Para Freire, somente a **palavra verdadeira** pode conter o germe da transformação da realidade dos sujeitos que a pronunciam, pois nenhuma palavra que se distancie da realidade dos sujeitos pronunciadores poderá revelar em si – no ato da comunicação – as demandas daqueles aos quais se destina. Falamos aqui da **palavra inautêntica** (FREIRE, 2011).

A palavra inautêntica, a falsa palavra, porque distante da realidade, se configura como aquela vazia de significados – para quem pronuncia e para quem é pronunciada – causando o estranhamento quanto ao conteúdo, distanciamento dos sujeitos, negação da realidade. Estabelece uma relação entre proprietários e expropriados do direito à palavra e, conseqüentemente, do direito ao poder que essa palavra encerra. Na educação escolarizada, o emprego da palavra inautêntica está associada à prática da “educação bancária”, quando o conhecimento é “depositado” nos educandos, uma vez que nessa ideia de educação, estes são desprovidos de saber.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. (FREIRE, 2011, pp. 93 e 94).

A palavra inautêntica – porque criada e não experienciada – se configura, historicamente, como mecanismo próprio da dominação, alienação e massificação dos grupos populares por meio do esvaziamento, do não reconhecimento dos sentidos, valores, cultura e saberes presentes na palavra dos grupos dominados, negando o poder criador da palavra verdadeira. (FREIRE, 2011).

Na contextura da discussão sobre o sentido da palavra verdadeira Freire faz a seguinte afirmação: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2011). Para o autor, a palavra carrega em si o binômio ação e reflexão, que se expressam como dimensões indispensáveis para a caracterização desta como a palavra verdadeira, tanto que para Freire no momento em que uma das duas dimensões é negada, têm-se a negação da outra e o surgimento da palavra inautêntica.

Reconhecer o direito à palavra e não qualquer palavra, mas a palavra verdadeira, configura-se, na ação educativa, como um prerequisite do “pensar certo” as práticas realizadas na escola. O uso da palavra vazia, ou do conteúdo esvaziado de sentido, na prática educativa serve, em última instância, para o fortalecimento das situações de alienação, negação do saber do outro, de seu poder como agente de transformação.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina... (FREIRE, 2011, pp. 31 e 32).

Educar para a liberdade, constituir os meios para a transformação das realidades que permeiam as diferentes formas de existência humana e a autonomia, que a proposta freireana de educação contempla, requer o reconhecimento dos agentes nesse processo como homens e mulheres de pronúncia do mundo. Nesse sentido, faz-se necessário que tanto educadores quanto educandos se posicionem e se reconheçam no lugar de pronunciadores do mundo, e, para tanto, a prática educativa dos agentes envolvidos nos processos de ensinar-aprender deve anunciar essa possibilidade.

O reconhecimento da autenticidade da palavra dos educandos como o reconhecimento da realidade na qual estes forjaram sua palavra, tanto por parte dos educadores quanto pelos próprios educandos, se traduz em ação indispensável a uma prática educativa que, acreditando na potência transformadora dos sujeitos ali presentes, se reconheça como um espaço propício para o reencontro com os processos de humanização e de “empoderamento” dos grupos populares, por meio do desvelamento das práticas de opressão, coisificação e expropriação presentes na sociedade na qual estão inseridos.

## 4.2 Diálogo: a educação dialógica como possibilidade de efetivação do “ser mais” freireano

Se é dizendo a palavra com que, *‘pronunciando’* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1974, p. 93).

O diálogo em Paulo Freire é categoria fundante de uma proposta de educação que se compreenda como prática de liberdade. O diálogo assume caráter existencial sem o que homens e mulheres têm em si – porque o têm no outro – sua condição de ser no mundo negada. Freire refere-se ao diálogo como um fenômeno humano e, portanto, deve ele mesmo ser mecanismo de humanização.

Paulo Freire exprime sua concepção sobre o diálogo, a ação dialógica e seus desdobramentos para o entendimento da educação para a liberdade, no livro intitulado **Pedagogia do Oprimido**<sup>33</sup>, obra na qual aportaremos, na busca de maior entendimento do diálogo como categoria aqui discutida.

Freire desenvolve, em sua obra, as condições necessárias para a existência do diálogo verdadeiro<sup>34</sup>, mas no primeiro momento, chama a atenção para o fato de que o diálogo é fundado sob dois aspectos: primeiro deve ser um encontro radical com o(a) outro(a), sem restrições, e, em segundo lugar, o diálogo não pode ser marcado por palavras vazias, uma vez que ele evidencia uma pronúncia de mundo.

---

<sup>33</sup> A obra **Pedagogia do Oprimido**, editada em sua primeira versão em 1969 nos Estados Unidos, e posteriormente traduzida no Brasil no ano de 1974, hoje com várias edições no Brasil e no Mundo, representa a obra em que expressa Paulo Freire as concepções que fundamentam sua proposta de educação libertadora. Traz em suas notas de citação a presença de vários teóricos e obras com as quais estabeleceu o diálogo entre teoria e práticas resultantes de suas experiências com os trabalhadores sem ou com pouco tempo de escolarização no Brasil e fora deste. Aponta para um existencialismo humanista por meio da relação de mediação: ser humano – mundo – ser humano. (Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro coma pedagogia do oprimido**. 16. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011).

<sup>34</sup> O diálogo verdadeiro se dá por meio da pronúncia da palavra verdadeira, que traduz aquela resultante da imersão dos homens e mulheres no mundo, por meio da leitura de mundo e que é reelaborada em um momento da consciência crítica, criando formas de transformação da realidade em um processo de emersão do mundo. (Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011).

O diálogo sucede na presença da palavra verdadeira, sendo em Freire a palavra verdadeira aquela que deriva da práxis, e preenhe o suficiente para transformar o mundo. Nesse sentido, a *palavra* não poderá ser dita na individualidade, mas em uma elaboração coletiva.

O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2011, p. 109).

Retomemos o percurso de Paulo Freire, quando da afirmação do diálogo como ‘exigência existencial’, em que pronunciar o mundo é perceber-se – a si e ao outro – em relação com o mundo, é existir, que por sua vez se dá por meio desse diálogo autêntico, do diálogo verdadeiro. Lembra Freire, porém, o diálogo verdadeiro não se estabelece prontamente. O autor então aponta quais seriam as condições do diálogo verdadeiro, capaz de elaborar a emersão do *ser mais*. Freire (2011) acentua que ”Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Não há por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...] Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens.”

**Não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (FREIRE, 2011, p. 110)**

Para Freire, o diálogo encerra em si a pronúncia de mundo, o desdobramento de homens e mulheres sobre sua realidade existencial em um esforço de compreendê-la, recriá-la, transformá-la. Para tanto, o diálogo deve representar, necessariamente, o encontro amoroso com o meio [o mundo] e os outros [homens e mulheres], empenhados na criação e recriação.

Segundo Freire, os atos de criar e recriar só podem ser atos amorosos, pois reelaboram a vida, a existência. O diálogo, nessa perspectiva, não é possível em estado de opressão, de dominação, uma vez que na dominação não há vínculo de amorosidade, há uma “patologia de amor”, uma relação centrada na negação do outro.

A relação de dominação, estabelecida com e sustentada pela dinâmica do medo, não permite o verdadeiro encontro entre os homens e mulheres, a não ser entre dominadores e dominados. Nesse sentido, não possibilita também a existência do verdadeiro diálogo. O diálogo representa um ato de respeito e compromisso com o mundo e com o outro em seu direito de ser e elaborar sua pronúncia, seu existir por meio da expressão de sua realidade existencial.

No diálogo não há espaço para a imposição, a intransigência, não pode ser tutelado, deve representar um ato de liberdade, por isso ele acontece entre homens e mulheres livres, que não carreguem mais dentro de si a figura do opressor.

Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo. (FREIRE, 2011, p. 111).

**Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade (FREIRE, 2011, p. 111)**

Para que haja o diálogo, é necessário que este aconteça no encontro entre pessoas que se percebam em condição de iguais. Não há espaço para atitudes que traduzam arrogância, distanciamento ou a ideia de superposição de saberes. Não pode haver diálogo na relação em que um de seus envolvidos se posta em lugar de superioridade, negando o saber do outro e sua condição de liberdade, de criador e recriador da realidade.

Na humildade requerida para a materialização da ação dialógica, é necessário o reconhecimento do outro como ser cognoscente, que elabora saberes, e estes, por sua vez, estão repletos de sentidos, os da própria existência, e ainda a compreensão – dos sujeitos no diálogo – que, quando percebida a ignorância no outro, esta também se encontra em mim. Nesse sentido, a pronúncia do mundo – a denúncia e o anúncio de outra realidade –, bem como sua transformação, são tarefas de todos e não prerrogativa de alguns poucos escolhidos.

O diálogo que não traduz, em sua ação, a prática da humildade, entre seus agentes, incorre no risco da repetição de formas de dominação – de sobreposição de um saber sobre outro, de um poder sobre outro – é o retorno à negação do outro. Não há a possibilidade de diálogo quando um dos sujeitos – limitando seu espaço nessa relação – posta em situação tal, que o outro só pode se aproximar na condição de expropriado.

Nessa perspectiva, Freire aponta para a dificuldade do diálogo entre aqueles que não se percebem como iguais, na relação estabelecida entre dominadores e dominados, em que acontecem a prática da necrofilia – a morte do outro, no outro – a negação do outro, a sua coisificação.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? [...]

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? [...]

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. (FREIRE, 2011, pp. 111 e 112).

**Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. (FREIRE, 2011, p. 112)**

Freire exprime a fé nos homens e mulheres como uma condição *a priori* para a realização do diálogo. Como o diálogo se traduz na condição para a realização da pronúncia de mundo e, por meio desta, de transformação da realidade existencial, há que se acreditar, incondicionalmente, na capacidade criativa e criadora do ser humano, na sua **vocação ontológica de ser mais**, como condição de todos.

A fé a que Paulo Freire se refere não pode ser traduzida como algo transcendental – na perspectiva religiosa – mas sim àquela fundamentada, porque experienciada, no poder transformador das lutas cotidianas, por meio das quais o ser humano elabora e reelabora as respostas às necessidades existenciais traduzidas nas soluções populares.

A fé que impulsiona ao diálogo não pode ser ingênua, não pode abandonar a compreensão que, em algumas situações, por força dos mecanismos de dominação, dos condicionamentos ou diante da alienação, os humanos podem ter em si o estranhamento do próprio poder de atuação, vendo este fora de si mesmo, delegando-o a outro.

As situações de alienação, que causam o desconhecimento do próprio poder das classes populares pelos sujeitos das classes populares, não pode significar o abandono da fé nos seres humanos, mas o desafio de perceber, mesmo dentro das condições de alienação, o poder ali presente entre estes, que, mesmo estando imerso, pode por meio das lutas emergir. Como afirma Freire (2011):

O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialético, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem que responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em

situações concretas, tende a renascer. [...] Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. [...]

Sem essa fé nos homens [mulheres] o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. (FREIRE, 2011, pp. 112 e 113).

Freire evidencia a necessidade do retorno, no trabalho pedagógico, aos elementos da dimensão humana, quando define as condições necessárias para o diálogo autêntico: **amor, humildade e fé**. Estas condições devem ser expressas nas relações entre as pessoas, entre si, e destes com o mundo de forma consciente e crítica. Partindo dessas características, vimos que, já na elaboração do diálogo, há a necessidade da presença de práticas humanizantes.

Acreditar no outro parece ser o ponto de partida. A dinâmica estabelecida para a existência do diálogo aponta para uma dimensão de horizontalidade, na qual a relação sucede entre iguais, não na perspectiva dos papéis sociais, postos e impostos socialmente, mas na condição de seres inacabados, mas potencializados a **ser mais**.

Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2011, p. 113)

Uma educação que se propõe “bancária”, uma prática pedagógica que se configure como a negação do saber do outro, não pode realizar o salto para o **ser mais**, que, em Freire, diz respeito ao inacabamento dos homens e mulheres, como seres inconclusos, por isso em constante se fazer. O inacabamento é este fazer-se constante que se dá com o outro, mediado pelo mundo, e é neste se fazer que se elabora também um fazer o mundo no mundo. Quebram-se aqui as formas de determinismo e de naturalização das práticas de desumanização.

E, somente nos seres humanos, como alerta Freire, a compreensão do inacabamento se torna consciente, ou seja, a possibilidade do **ser mais**, em que se evidencia a ideia da vocação ontológica do ser humano. Nas palavras do autor, “na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. (FREIRE, 2011, p. 50).

Se o diálogo demonstra como o encontro entre seres humanos, mediados pelo mundo, compreendendo-se como seres inacabados em uma realidade que, assim como estes, também está em elaboração e não em determinação, este não pode acontecer por meio da imposição de um em relação ao outro; ou diante da negação das realidades existenciais e suas expressões –

culturas, saberes, crenças e outras formas de expressão de si, como ser no mundo – em detrimento da supremacia de outra realidade, aquela que evidencia formas de opressão e dominação.

A prática dialógica requer coerência daqueles empenhados nessa ação. Na prática pedagógica, o ato dialógico não pode se esvaziar na figura do educador, negar ao educando o direito à palavra, ou não reconhecê-la como palavra autêntica, repleta de significados e saberes; ou se referir a esta como inadequada ao ato do conhecimento, retirando desta sua força epistemológica, traduz-se em ato de dominação, de negação e expropriação do outro.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes e qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2011, p. 61).

O diálogo que se traduz na negação do outro se caracteriza como uma ação não dialógica – o antidiálogo – a impossibilidade da pronúncia de mundo, por meio do diálogo da palavra verdadeira e, conseqüentemente, a limitação na efetivação do ser mais; lembrando mais uma vez ser o diálogo uma exigência existencial, negar a sua possibilidade, se traduz, nas palavras de Freire, em uma dinâmica de necrofilia<sup>35</sup>.

O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidiológica é a necessidade da conquista. O antidiológico, dominador nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo [...] Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. [...] Outra característica da teoria da ação antidiológica é a manipulação das massas oprimidas. [...], uma outra característica fundamental, – a invasão cultural [...] A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. (FREIRE, 1974, pp. 161,165,172,178)

A ação não dialógica ou, nas palavras de Paulo Freire, a ação **antidiológica** – uma vez que esta é exibida não só como não diálogo, mas como a impossibilidade do diálogo – caracteriza-se nas formas de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural, configurando mecanismos de manutenção dos processos de dominação, expropriação e opressão.

---

<sup>35</sup> Freire traz essa ideia no quarto capítulo do livro **A Pedagogia do Oprimido**, referindo-se à relação representada entre opressor e oprimido. Para que haja a possibilidade da opressão, o opressor elabora estratégias que impossibilitem ao oprimido a efetivação de sua práxis, aquela por meio da qual este elabora e transforma o mundo; ao negar a sua práxis, parte-se para a negação da própria pessoa – como *ser mais* – o opressor vive, assim, da morte da pessoa que vive no oprimido e, assim, de sua própria morte, uma vez que o opressor também habita no oprimido. (Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011).

Em Freire, a categoria opressão é evidenciada como variadas formas de negação do direito à pronúncia do mundo, a categoria opressão trabalhada por Paulo Freire assume dimensões múltiplas - antropológica, psicológica, ontológica, econômica, política, pedagógica - entre outras. Segundo Freire,

A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa, histórica, é tarefa dos homens. (1974, p. 39).

Na citação, percebemos o caráter dialético e dialógico por meio do qual a realidade é percebida, partindo da compreensão da transitoriedade da realidade posta, não como algo pronto, mas em elaboração. Freire evidencia este entendimento da realidade, mesmo a de opressão, como possibilidades de superação.

Essa superação que representa em si a emersão do ser mais retoma a categoria **diálogo**, exposta por Paulo Freire como a possibilidade de superação das formas de opressão e consequente objetivação da pronúncia do mundo.

Quando retomamos a proposta de educação como prática de libertação ou possibilidade de desnudamento e superação – por meio de seus agentes – dos mecanismos de opressão, deparamos as concepções e princípios da educação popular.

É com base nas práticas de educação popular, vivenciadas por Freire em trabalhos no Brasil, Chile, África dentre outros, que o autor desenvolve sua ideia de educação, tendo, na dialogicidade, na conscientização e na politização, os fundamentos de um processo educativo que torne a relação educador/educando mais humanizada; uma atividade de aprendizado recíproco; uma formação capaz de contribuir para o desvelamento da realidade, concebendo educador e educando como pessoas que formulam a práxis pedagógica.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência de mundo. [...] o mundo, agora já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 1974, p.86).

Por meio da sistematização dos pressupostos da educação popular, Paulo Freire evidenciou, na prática, as possibilidades de estabelecimento de espaços e propostas de ação educativa, em que seja possível a dinâmica do diálogo, por meio da pronúncia da palavra verdadeira e que,

entendendo esse diálogo prenhe de sentidos como necessidade existencial, elabore de forma coletiva a emersão do ser mais e, por meio deste, a transformação da realidade existencial. A prática pedagógica, nessa perspectiva, se efetiva como práxis pedagógica por meio da ação-reflexão de sujeitos livres e conscientes de si e do mundo.

Vale ressaltar o fato de que, mesmo na defesa incontestada da necessidade de superação dos condicionantes que dificultam a efetivação da prática dialógica, se faz imprescindível o entendimento, e o próprio Freire aponta, em sua formulação, que a vigência do diálogo não acontece como ação romântica em que opressores e oprimidos, anulando suas condições existenciais, próprias das sociedades de classe, se predisponham ao diálogo. Ao contrário, a retomada, por assim dizer, do direito expropriado – o direito à palavra verdadeira e a sua efetivação por meio do diálogo – acontece mediante conflitos, embates e resistências, em outras palavras, por meio da luta.

#### **4.3 Contextualização: prática educativa que começa onde os pés tocam o chão**

“Desculpe, senhor”, disse um deles [camponeses], “que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós não”. Quantas vezes escutara esse discurso em Pernambuco e não só nas zonas rurais, mas no Recife também. E foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi, que para o educador progressista não há outro caminho senão assumir o “momento” do educando, partir de seu “aqui” e de seu “agora”, somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua “ingenuidade”. (FREIRE, 2009, p. 46)

Este excerto, em última análise, retrata uma realidade constituída com suporte em práticas socioeducacionais elitistas, que impulsionam realidades de segregação social, que aqui se configura por meio do sentido de expropriação do saber.

O sentido de expropriação do conhecimento e, conseqüentemente, do saber resultante deste, evidenciado na fala dos grupos populares – aqui representado pelo homem do campo – traduz a vivência e a assimilação de mecanismos de opressão e dominação. O conhecimento válido, o contexto válido é o do outro e não de qualquer outro, mas do outro diferente, no qual não me percebo e que também não me percebe, mas que condiciona minha forma de *estar sendo* no mundo.

A separação dos conhecimentos e a hierarquização dos saberes – anteriormente abordada – reproduzem o contexto propício para práticas pedagógicas estranhadas. O não reconhecimento dos saberes de todos os sujeitos envolvidos na relação do ensinar-aprender, em detrimento do reconhecimento de uma só forma de saber válido – aquele presente na figura de quem ensina

– evidencia a supremacia de contexto único, aquele em que se configuram a expropriação e a negação do outro e de sua realidade existencial. Em outras palavras, o contexto dos grupos dominantes.

Não nos reportamos, ainda, ao conhecimento descontextualizado; há, na situação delineada anteriormente, um conhecimento em que se evidencia de forma clara o predomínio de um contexto, aquele mesmo que representa o contexto de dominação e expropriação. O que não se percebe é uma perspectiva de educação e, conseqüentemente, uma prática pedagógica que ponha em foco o contexto dos grupos com os quais esta se realiza, no caso em estudo, o contexto dos grupos populares, ou ainda, dos educandos da educação de jovens e adultos.

Há uma intencionalidade presente em uma prática educativa que se propõe à negação dos saberes e dos contextos nos quais se elaboram os saberes dos grupos populares. Esta se configura na base da ideologia hegemônica de sobrevivência das classes dominantes, por meio de um modelo de sociabilidade que, negando o outro e seu contexto, estabelece uma leitura mascarada, superficial e distorcida da realidade.

Pela dinâmica de negação dos contextos nos quais são elaborados os saberes e a existência das classes populares e, ao se assumir como saber válido, aquele saber próprio da classe dominante, como o único possível para se realizar a leitura da realidade, estamos tomando “as sombras pela verdade”, fazendo, aqui, uma referência à “alegoria da caverna”<sup>36</sup>, de Platão.

Ao adotarmos os elementos de um contexto de dominação para elaborar, por meio da prática pedagógica, uma leitura com os grupos populares de sua realidade, estamos na verdade nos utilizando dos óculos do dominador para ler os mecanismos de dominação vivenciados por aqueles grupos. É possível que, por meio dessa leitura, se encontrem perspectivas de transformação em vez da adaptação e da acomodação, ou de subjugo?

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna

---

<sup>36</sup> Platão, filósofo grego que viveu aproximadamente entre os anos de 427/428 e 348 a.C. , descreve no Livro VII **da República** a condição de existência – em termos atualizados – da consciência ingênua e da consciência crítica, por meio de uma alegoria comumente conhecida como o Mito da Caverna. Segundo Platão, seres humanos impedidos de ver a verdade por condicionamentos que lhe foram impostos – representados pela caverna –, por veem a vida inteira somente sombras da verdade, projetadas na caverna, acreditavam nestas sombras a própria verdade. Para o autor somente a busca pela verdade, pela aproximação da realidade, pode possibilitar a passagem das sombras à luz. Nessa passagem, conhecer os condicionamentos e sua condição de superação se faz como uma elaboração dos sujeitos na busca pela liberdade.

“miopes”. [...] Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 2011, pp. 122 e 123).

A ideologia da classe dominante, assim como a caverna de Platão, condiciona e dificulta a leitura da realidade, em uma tentativa de manutenção de poder, por meio da negação da realidade do outro – classes populares –. Essa dinâmica permeia as ações educativas que se traduzem em práticas pedagógicas realizadas com suporte em contextos dissociados da realidade de seus sujeitos educandos.

O contexto da classe dominante, que perpassa – e define – os conteúdos trabalhados com os educandos dos grupos populares não permite o reconhecimento destes últimos como agentes sociais, pessoas, histórica e socialmente situados que elaboram história, detentores de saberes e de uma epistemologia própria na definição desses saberes.

É nessa forma de expropriação do saber que se encontra o poder ideológico da classe dominante. Segundo Antônio Faunde, pensador chileno que, assim como Paulo Freire, viveu o exílio após a instalação de governos ditatoriais em seus respectivos países, “quando se fala, e erradamente, em ideologia, pensa-se apenas nas ideias e não se pensa que essas ideias adquirem forças e constituem realmente forma de poder na medida em que elas se cristalizam em nossas ações cotidianas”. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 37).

No saber estranhado, próprio da ideia tradicional de educação, e nas práticas pedagógicas ali presentes, não há espaço para a ideia de educação como prática de liberdade anunciada na perspectiva freireana; menos ainda, espaço para a vigência das soluções populares – respostas dos grupos populares às demandas próprias de sua condição existencial. Diante do desmonte, do escamoteamento da realidade vivencial dos educandos, proporcionado por conteúdos e práticas estranhadas – dissociadas de sua realidade existencial –, a ideia de educação de base freireana propõe a necessária retomada dos saberes dos educandos no fazer educativo e na prática que este fazer encerra.

A efetivação de uma educação contextualizada, baseada nos contextos dos grupos populares, é categoria basilar de uma educação que se propõe de base popular. A contextualização, nesse sentido, diz respeito a uma imersão dos educadores e educandos nos saberes do seu tempo, compreendendo o conhecimento, fruto desses saberes, como uma elaboração humana, resultado do diálogo que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo, por esta

razão mesma, um conhecimento cheio de intencionalidades que traduzem a forma como a existência se manifesta para os diversos grupos que compõem determinada sociedade.

Os contextos que são oferecidos como realidades contingenciadas (FREIRE, 2011) não podem ser traduzidos – por práticas pedagógicas desnudas de olhar crítico e criativo – como deterministas na manutenção das ações de dominação. Compreender a dimensão antropológica da realidade, como efetivação da ação humana, possibilita a superação da visão mágica e determinista em relação à possibilidade de transformação da própria realidade existencial.

Carlos Rodrigues Brandão (2002) traduz essa dimensão antropológica da existência humana e a intrínseca relação do homem com o mundo: “não somos intrusos no Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial de Vida: a vida humana.” (BRANDÃO, 2002, p. 17). Essa dinâmica pressupõe a ideia de que tanto educandos quanto educadores possam se perceber – porque o percebem no outro – na condição de sujeitos inacabados em um mundo também inacabado e não predeterminado que, em uma dimensão dialética, interage em constante criação e recriação.

Há na prática pedagógica contextualizada o entendimento das dimensões que a realidade encerra como elaboração histórica da intervenção de pessoas, seres de cultura que se realizam por meio da ação e da comunicação. Há uma compreensão de que o contexto é precedido de um pré-texto e que, por sua vez, contém os elementos para a composição de um novo texto, ou seja, de outra realidade, de outro contexto; o processo é dialético e dialógico, motivo pelo qual a realidade em seu contexto não pode ser exposta de forma dogmática ou doutrinária, hermeticamente inalterada, inalcançada, como uma simples “narração de conteúdos”. Segundo Freire (2011):

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase sempre morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

[...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2011, pp. 79 e 80).

A realização de uma prática pedagógica contextualizada, que se traduz, também, na contextualização dos conteúdos com base na realidade dos educandos, evidencia uma dinâmica de objetivação dos fenômenos – acontecimentos. Para melhor compreender sua subjetivação, essa dinâmica trabalha a “dialecticidade” na forma de conhecer, quando ao mesmo tempo em que se faz necessário estar inserido na realidade a ser desvelada – objetivada – se torna fundamental, também, manter um distanciamento para compreender melhor sua substância – essência.

Este **estar no mundo** e ao mesmo tempo tomar distância deste para retornar, a ele, com outras leituras, se faz como movimento imprescindível para o “empoderamento” dos sujeitos em relação à realidade existencial, sua conscientização, “numa perspectiva não objetivista, mecanicista nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente.” (FREIRE, 2000, p. 90). Este caminho possibilitará as intervenções das pessoas na realidade para sua transformação.

Nesse sentido, a prática pedagógica contextualizada – porque próxima da leitura de mundo dos educadores e educandos, de sua realidade existencial e de suas necessidades de superação das limitações do direito à efetivação do **ser mais** – se torna indispensável para a realização de outros aspectos da educação popular: a **conscientização** e a **politização**.

#### **4.4 Conscientização: “imersão” na realidade para a “emersão” dos sujeitos e a “inserção” na sociedade**

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. (FIORI in FREIRE, 1987, p. 08).

O termo conscientização, embora não tenha sido de autoria de Paulo Freire, como acentua o próprio autor, no livro intitulado **Conscientização**, de 1980, “foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) por volta de 1964. [...] Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundir-la [a palavra] e traduzi-la para o inglês e francês.” (FREIRE, 1980, p. 25). Foi adotado por Freire em toda sua obra, pois via neste um dos prerequisites necessários para uma educação que se propunha como prática de liberdade e ainda condição indispensável na práxis humana, para a transformação da realidade existencial.

A práxis humana se traduz, em Freire, na necessária coerência entre as ações realizadas pelas pessoas, em sociedade, e suas reflexões. É a retomada da significação e da coesão entre o pensar e o agir; aponta, no mesmo momento, para uma ação de desmitificação e desmistificação da realidade, uma vez que a busca é pela relação entre a fala preconizada e os fenômenos – situações – do cotidiano. Na educação, essa dinâmica se constitui na preocupação com práticas contextualizadas nas quais os educandos e educadores se reconhecem como sujeitos de ação, conscientes de si, do mundo e de si no mundo. Nessa perspectiva, afirma Freire (1980):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização necessita, obrigatoriamente, da coexistência da ação e da reflexão no exercício de desvelamento da realidade realizado por seres humanos em seu meio. Encontra-se na ação-reflexão o mecanismo de manutenção da coerência entre subjetividade e objetividade, teoria e prática, ou entre a leitura do mundo e o próprio mundo, sob o risco, de em sua ausência, a atuação dos sujeitos cair no “verbalismo” – reflexão sem ação – ou no “ativismo” – ação sem reflexão – práticas que dificultam o desvelamento da realidade por meio da fragmentação na percepção da própria realidade.

A separação entre o pensar e o agir reforça, no mesmo momento, o pressuposto ideológico dos grupos dominantes que advogam em favor da fragmentação da sociedade e dos grupos sociais, entre os que pensam e detêm o direito sobre a ação da reflexão, e, conseqüentemente, o direito à definição dos rumos que a sociedade deve seguir, e os que agem, a quem é delegada a tarefa da execução das definições das quais não tomou parte. Neste sentido, a tarefa da conscientização pressupõe necessariamente a quebra da dicotomia entre esses dois momentos: ação e reflexão, para o reconhecimento da existência de um só momento, uma ação única na interação dos sujeitos com o mundo, aquela que compreende, a um só tempo, ação-reflexão. (FREIRE, 1980).

A dinâmica que produz a conscientização é, neste caso, necessariamente, reflexiva e inseparável da materialidade do mundo ou, como teoriza Freire, a conscientização é uma espécie de ato pelo qual a consciência do ser humano pode sair de si mesmo e, assim, reconhecer-se como o objeto de seu próprio conhecimento. (BAUER, 2008, p. 48).

Como apontamos anteriormente, a tomada de consciência não representa ainda a conscientização, mas não se chega à conscientização sem o primeiro momento da percepção da consciência de si. A consciência de si representa também a confirmação da identidade de ser cognoscente de cada um e de todo ser humano, como sujeitos capazes de transcender as limitações e condicionamentos impostos por uma realidade fragmentada e uma ideologia fragmentária.

A consciência de si põe os humanos na posição do reconhecimento de si mesmos como sujeitos inseridos em uma determinada realidade existencial. Lembramos, no entanto, que, sendo pessoas de relação que se objetivam por meio dessa relação com o outro, mediada pelo mundo, a consciência de si também é consciência do outro, a consciência de si ocorre no coletivo e não na individualidade.

Neste sentido, os seres se revelam descobridores de uma consciência que se desdobra sobre o próprio ato de conhecer, com o intuito de entender os mecanismos pelos quais o conhecimento é alcançado e/ou determinado. Para Bauer (2008), é o desdobrar-se da consciência sobre si mesma que permite o movimento de conscientização. Para o autor, “caso tenhamos condições de entender os mecanismos de produção de nossa própria consciência, estaremos produzindo um conhecimento crítico que podemos chamar de conscientização” (P. 48). A relação é epistemológica e pode ser traduzida na questão: como obtemos ou chegamos ao conhecimento?

A questão, exposta há pouco, nos remete às práticas que são realizadas na escola. As práticas ali presentes propiciam a tomada de consciência e conseguinte conscientização pelos educandos e educadores? Ou, ainda, à tomada de consciência sobre sua condição de sujeitos cognoscentes diante de uma realidade mutável?

A dinâmica realizada pelas consciências que conhecem é dialética; cada nova realidade desnudada, desvelada, se traduz em elementos para descobertas. A criticidade presente no ato consciente de conhecer, não permite que os sujeitos se acomodem diante das respostas supostamente encontradas, mas que siga se apropriando de novos conhecimentos com os quais enriquece sua leitura de mundo e compreensão da realidade.

Tomando esta relação com o objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade [...] não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tornar-se como objeto de nova reflexão crítica. Considerar a nova

realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. (FREIRE, 1980, p. 27)

A conscientização se expõe em todo o trabalho de Paulo Freire como um dos pressupostos para a libertação das pessoas, e esta já representa em si uma perspectiva de libertação, uma vez que propicia o entendimento da acessibilidade do objeto do conhecimento – o próprio homem, o mundo, sua realidade existencial – tudo pode ser conhecido, nada está tão hermeticamente fechado que não possa ser acessível à análise crítica da consciência humana, assim como a falácia da imutabilidade da própria realidade que o cerca.

A cada descoberta se segue outra; é uma forma de inserção no mundo que compreende um movimento infinito, assim como a consciência humana. Em outras palavras na conscientização vemos a passagem da consciência ingênua à consciência crítica diante da leitura do mundo. Freire define consciência crítica e consciência ingênua em um de seus primeiros livros, intitulado **Educação como prática de liberdade**. Segundo o autor:

A consciência crítica, “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso mesmo, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 1969, p. 105).

Para melhor compreensão da passagem da consciência ingênua à consciência crítica, Freire lança mão do que chama de um dos elementos constitutivos da consciência, a transitividade. A consciência é transitiva<sup>37</sup>, é consciência histórica, e como tal também traduz as contingências de seu tempo. O autor mostra a consciência em três momentos: **consciência intransitiva; consciência transitiva ingênua; e consciência transitiva crítica**. A possibilidade de passagem de um momento para o outro, no entanto, está no reconhecimento, pelo sujeito, de sua transitoriedade, assim como da transitoriedade da própria realidade e, conseqüentemente, do mundo. Nas palavras de Freire (1969)

---

<sup>37</sup> Paulo Freire mostra a transitividade da consciência, como elaboração histórica, que traduz as formas de inserção das pessoas no mundo. Passando por três leituras de compreensão da consciência, sendo a consciência intransitiva, aquela que representa o distanciamento dos homens e mulheres em relação a sua realidade, estando nesta em uma situação de acomodação, em que a principal preocupação ainda se encontra na esfera vital, demonstra uma interpretação ingênua da realidade; a consciência transitiva ingênua, aquela que mesmo percebendo os movimentos de dominação presentes na realidade, mas ainda, sem autonomia e clareza de suas ações se encontra passiva à massificação, à manipulação; e a consciência transitiva crítica, que ao desenvolver a consciência de si em relação com o mundo se percebe como sujeito de intervenção, em diálogo com o mundo. Para mais esclarecimento, ver FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. (FREIRE, 1969, p. 60)

A consciência que possibilitaria a atuação crítica e dialógica das pessoas no mundo é a consciência transitiva crítica, que, superando os estádios anteriores, instaura uma prática de inserção e intervenção crítica na realidade, lembrando aqui que essa consciência não sucede de forma individual, mas em elaboração coletiva; a consciência será sempre em relação ao mundo. Segundo Freire, entretanto, essa consciência só se torna provável por meio de uma educação que se expressa como dialógica preocupada com a atuação dos seres humanos como sujeitos históricos. Insiste Freire (1969).

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1969, pp. 61 e 62)

A conscientização proposta por Freire encerra, em si, três momentos: **imersão**, **emersão** e **inserção**, que se configuram como ações dos sujeitos em relação ao mundo. A imersão proposta por Freire diz respeito ao mergulho na realidade – no fenômeno – que deverá ser desvelado, conhecer suas nuances, a condição na qual se realiza, os elementos que o cercam, se aproximar do objeto, cercá-lo para que o menor número possível de condicionantes possa fugir à sua percepção; na emersão, movimento de distanciamento da realidade observada, vivenciada, o sujeito conclui o ensaio do “ad-mirar”, ou seja, distanciar-se do fenômeno que a realidade evidencia, objetivá-lo para alcançar os elementos que o constituem, seus desdobramentos, consequências e incidências junto à realidade na qual estão inseridos – fenômeno e sujeitos – ou seja, analisar de forma crítica a própria realidade.

Tomar distância do objeto para melhor se apropriar de sua constituição remete à prática da racionalidade na ação de conhecer, ressitua o homem e a mulher em sua condição de sujeito na ação de conhecer e de dar significado a este ato de imersão – aproximação – e necessária emersão – distanciamento – para melhor apropriação do fenômeno. Segundo Freire (2007), a

ação de imersão sem sua subsequente, a da emersão, põe o ser humano em condição de prisioneiro de um tempo que não reconhece como seu no qual não consegue intervir, pois “sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser ‘fora’ do tempo ou ‘sob’ o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu”. (FREIRE, 2007, p. 16)

No estágio posterior, em que acontece a inserção, está a ação política da tarefa da conscientização. A inserção diz respeito à ação de retornar à realidade, após problematizá-la para elaborar formas de intervenção que promovam a transformação desta, agora não mais estranha mas apropriada pelos sujeitos. Os três momentos se completam e traduzem a vivência de liberdade proposta por Paulo Freire para a prática educativa.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 2007, p. 17).

#### **4.5 Politização: a dimensão política do ato pedagógico**

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio de compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 2009, p. 126).

Freire, em sua obra, expõe o ato pedagógico como ato político. Há na ação pedagógica uma dimensão política, assim como há na atuação política uma dimensão pedagógica, mas, para que essa relação dialógica possa se evidenciar, por exemplo, na escola, se faz necessário que os sujeitos que realizam o ato pedagógico desenvolvam o entendimento da dimensão de sua ação, ou seja, a realizem de forma consciente. Nesse sentido, há que se discernir a existência de duas pedagogias, aquela que representa as intenções e a ideologia da classe dominante e aquela que representa as demandas da classe dominada.

A negação da dualidade presente nos projetos de educação e das práticas resultantes destes se assenta em uma leitura ingênua da realidade. As práticas, fruto de uma educação que se propõe, das classes trabalhadoras e de seus filhos, não pode se perder em uma prática idealista, em uma ação contemplativa da própria realidade, desconsiderando a luta de classes e

suas incidências nos processos de humanização e hominização, abordando o ser humano além de seus condicionantes; nem tampouco pode se perder em uma prática tecnicista, que, se pautando no exímio da técnica, das metodologias, evidencia a técnica e a ciência, e de forma despolitizada nega a dimensão humana a as formas de intervenção e transformação que estes elaboram no mundo, resultantes da tarefa da conscientização.

Na prática pedagógica, elaborada pelos sujeitos educador-educando conscientes de sua atuação, não pode haver espaço para a indiferença, tampouco a neutralidade, sob o risco de se efetivar uma prática alienada. Freire (2011) deixa claro que:

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução ideológica dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la com uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. (FREIRE, 2011a, pp. 96 e 97).

Dáí decorre que, a educação politizada se compromete com a transformação da realidade de desumanização que, não reconhecendo a todos como sujeitos culturais, históricos, delegam àqueles das classes populares a situação de passividade, seres coisificados, vistos como desprovidos da capacidade de intervenção na realidade, senão como tarefeiros. Freire (2007) volta a insistir na questão da consciência dizendo que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo, dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Dáí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente, “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso. (FREIRE, 2007, p. 21).

Portanto, alerta que a ação politizada, desdobramento da conscientização, não permite que o compromisso produzido com a transformação e a humanização da realidade se restrinja a pequenos grupos ou a alguns grupos, mas a todos, incluindo as diferentes classes sociais. A educação e a prática pedagógica que esta realiza assumem papel importante na dinâmica de suscitar os processos de conscientização e politização por meio do trabalho consciente com os educadores-educandos.

Freire reconhece essa importância em sua obra **Política e Educação**, quando afirma que “a importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação”. (2007a, p. 16). É, pois, a educação um dos mecanismos indispensáveis no trabalho de objetivação e subjetivação elaborado pela subjetividade humana, sendo que por meio da educação, esse trabalho poderá ser realizado de forma cada vez mais consciente e crítica.

Segundo o autor, no ser humano, a aprendizagem acontece não como uma ação pré-determinada, mas como uma propensão, uma característica da subjetividade humana, impulsionada por sua inquietude diante da realidade. A acomodação se configura como uma anomalia, criada das práticas necrófilas – representadas pela ação de aniquilamento do outro, sua coisificação, o esvaziamento da identidade de sujeito cognoscente – que causam, dentre outras situações, a de alienação, de estranhamento diante da realidade. Caso não fosse, a propensão ao conhecimento uma dimensão da hominização, não seria possível a tarefa da criticidade e da conscientização, ou, ainda, da politização nas práticas educativas. Isso fica claro quando diz Freire (2007):

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos. (FREIRE, 2007a, p.16).

Nesse ponto, retomamos um aspecto da educação e das práticas ali realizadas, que não pode passar de forma despercebida quando discutimos sobre politização, aquele que se refere à existência de um discurso que insiste em expor uma suposta neutralidade da prática educativa e da educação em si. O discurso da neutralidade da educação traz em si a prática da despolitização do ato educativo, prática esta que reforça a manutenção dos mecanismos de dominação.

Nessa perspectiva, há na adoção do discurso da neutralidade da educação o esvaziamento. não só da prática educativa, mas também da própria dimensão humana, uma vez que torna a ação humana fruto do conhecimento acumulado e historicamente elaborado, uma ação descompromissada com a transformação, a libertação e a humanização. Freire chama a atenção para os cuidados que os educadores devem ter com a falácia presente nesse discurso, afirmando que, “desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por

excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” (2011a, pp. 95 e 96).

Aos sujeitos educadores, que realizam uma prática educativa compreendida como politizada e politizadora, se fazem necessários a clareza e o conhecimento da realidade dos sujeitos com quem realizam o ato de conhecer – os educandos –, bem como o reconhecimento das ideologias que permeiam as propostas educativas, suas práticas pedagógicas, seus recursos didáticos, enfim, a ação cotidiana realizada nas escolas e suas salas de aula, e, ainda, dos condicionamentos aos quais eles próprios, educandos e o próprio sistema no qual estão inseridos estão submetidos.

O reconhecimento dos elementos que dificultam o desvelamento da realidade – passo necessário para a apropriação desta pelos sujeitos, e sua ação transformadora – se exprime como momento necessário para uma ação educativa preocupada com a politização do próprio ato educativo. Para tanto, se faz necessário aos educadores compreender que o ato educativo não está blindado à ação da ideologia dominante presente na sociedade, que há presença da luta de classes no ato educativo e, então, se definir como educador com as classes populares, compreendendo que, para a realização de uma educação para a liberdade em relação ao processos de dominação e desumanização e, ainda, para a transformação da realidade, há de se adotar uma prática pedagógica que traduza esse fim. Isto por que:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 2011, p. 56).

A leitura crítica da própria prática, o entendimento da dimensão do seu papel e do local que ocupam na realização do ato de aprender-ensinar, assim como o reconhecimento de sua identidade de classe trabalhadora, como o reconhecimento dos educandos, em suas realidades existenciais, como seres “ontologicamente vocacionados a ser mais”, por sua condição humana, são elementos necessários ao educador que pretende apurar o olhar sobre o ato educativo; e decidir-se sobre sua ação, consciente de que esta não redime a sociedade, mas pode significar comprometimento com o outro e com a coletividade.

Enfim, o educador que se propõe, de forma consciente, ao trabalho com os educandos das classes populares não pode prescindir do entendimento da dimensão política da educação nem de evidenciá-la em sua prática pedagógica.

## 5. EJA E EDUCAÇÃO POPULAR EM FORTALEZA – estudo de caso sobre a prática de educadores no processo de escolarização

Neste capítulo trazemos o relato da investigação realizada na escola com os sujeitos educador e educandos, suas falas e as análises que elaboramos a partir dessas mesmas falas. Como estratégia, optamos no diálogo entre as categorias de educação popular, evidenciadas na teoria – práxis – freireana, apresentadas no capítulo anterior, a prática realizada pelos educadores na sala de aula proposta para a pesquisa, sua percepção sobre a própria prática, e as percepções dos educandos sobre a mesma.

O capítulo está sistematizado de forma a apresentar no primeiro momento a realização de uma observação participante, efetivada na sala de aula com os educadores e educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – *lócus* e sujeitos, descritos no segundo capítulo deste trabalho. No segundo momento apontamos as falas dos sujeitos da pesquisa após realização de entrevista semiestruturada.

Neste momento apresentamos a objetivação da questão que deu início a este trabalho de investigação, ou seja, a presença de pressupostos da EP na prática de educadores da EJA, na escola pública, e a aproximação dessa prática das demandas dos educandos dessa modalidade de ensino.

O texto vai desnudando, em alguns momentos, as contradições, evidentes ou escamoteadas, entre as proposições previstas para as práticas com a modalidade de EJA, nos documentos oficiais, e aquelas realizadas na sala de aula, em outros sua aproximações e convergências.

Ao assumir a incompletude de cada ser que se apresenta, nas palavras de Paulo Freire, como “vocação ontológica de *ser-mais*”, potencializa-se o cuidado com a educação dos jovens, adultos e idosos como sendo uma *educação permanente* que se apresenta de acordo com a necessidade, numa oferta adequada e formatação própria para atendimento de suas demandas específicas, fazendo-se necessário um repensar constante quanto à necessária contextualização, as configurações dos tempos, espaços e práticas (pedagógica, avaliação, planejamento etc.) apropriadas a esta modalidade de ensino. Compreende-se, pois, que a EJA, dentro de sua singularidade se apresenta plena na consecução dos objetivos a que se propõe: formação humana emancipatória, reflexiva, crítica e transformadora. (TEIXEIRA e DIAS, 2011, p. 108)

Este fragmento, extraído do documento que expressa as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, aponta para uma

prática contextualizada, que propicie, dentre outros, a autonomia, a emancipação humana, a criticidade, a potencialização da vocação ontológica do **ser-mais** – perspectiva freireana – e que vislumbre a formação humana como mecanismo para a transformação da sociedade.

Estes elementos estão presentes em vários documentos direcionados à modalidade de EJA. Como ilustração, citamos a Lei 9.394/96 (LDB); a Resolução nº 3/2010 (MEC/CNE/CEB); a Resolução nº 438/2012 (CEE/CEB); a Resolução nº 007/2012 (CME/CEF); documentos que na contextura local ou nacional deliberam sobre a oferta da modalidade de educação de jovens e adultos. Em todos eles um ponto em comum, o indicativo da necessidade dos entes administrativos, e dos agentes que trabalham com a EJA, observarem em suas deliberações e práticas as especificidades e demandas dos sujeitos educandos.

Quanto às respostas às demandas dos sujeitos educandos da modalidade, o que temos acompanhado no percurso da história mais atual, é uma restrição na oferta da modalidade com o fechamento de turmas de EJA, nos estados e municípios. E, ainda, práticas que se mostram fragmentárias quanto à proposição – presente nos documentos oficiais – de uma necessária contextualização curricular com a realização de práticas dialogais.

Os documentos – no caso específico de Fortaleza – apontam para práticas participativas, pautadas nos princípios da educação popular, como vimos na citação das diretrizes de EJA para as escolas municipais. Como já acentuavam, porém, Anysio Teixeira (1976) e Otaíza Romanelli (1991), a educação em nosso País vive entre o real e o proclamado, assim como entre dualidades e interrupções em suas políticas, efetivamente de governo e não de Estado, esvaindo-se com aqueles quando das “trocas” de poderes. Afirma Anisio Teixeira (1976) que:

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com as suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’ com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (TEIXEIRA, 1976, p. 10).

### **5.1 A prática de educadores da EJA na Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante: em busca dos pressupostos da educação popular**

No sentido do desvelamento dessa dicotomia entre o real e o proclamado, entre o que propõem as diretrizes curriculares para a EJA no Município de Fortaleza e a prática dos educadores, na busca da aproximação entre a educação de jovens e adultos e a educação

popular, proposta nas referidas diretrizes, expomos, desde então, o estudo de caso realizado na escola Municipal Herondina Lima Cavalcante, na sala de EJA IV B com os sujeitos - um educador e 11 educandos(as) – descritos no segundo capítulo desse trabalho de pesquisa.

Lembramos que para a análise dos achados da pesquisa, partimos do entendimento da prática educativa, elaborada sob os pressupostos da educação popular, como a que traduz em sua ação o reconhecimento da autenticidade das “soluções populares” (FREIRE e NOGUEIRA, 2002). Ações pautadas no reconhecimento de uma epistemologia própria das classes populares – jovens e adultas – que desnuda e reelabora as questões apresentadas no cotidiano.

No evidenciar dessa epistemologia há o fortalecimento das ações de libertação das pessoas não mais vistas como coisificadas, pois se apresentam como homens e mulheres em busca de efetivar-se por meio da retomada da própria identidade na qualidade de sujeitos históricos detentores e elaboradores de saberes (epistême).

Uma educação que traduza, em sua prática, a necessidade da inversão da lógica tradicional da educação burguesa, pensada por Freire como uma **educação inventada**. Que traz à pauta uma pedagogia popular, fruto dos saberes das classes populares que traduzem as formas de resistência individuais e coletivas; um conhecimento que não se constitua em “pacotes” forjados de fora para dentro, que dispense a prática, ou seja, distante da realidade dos educandos, mas que se constitua como a própria prática.

Retomamos, neste momento, os pressupostos da educação popular, presentes na teoria freireana e que foram utilizados como categorias de análise nesta pesquisa:

A **palavra** - categoria que se mostra como direito de todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica na sala de aula: educador e educandos. Sua centralidade denuncia a negação de um dos sujeitos; é a comunicação da própria existência e da leitura de mundo, meio pelo qual se efetiva a comunicação da consciência do mundo e da consciência de si no mundo; possibilidade de denúncia da realidade existencial e anúncio de outra realidade possível. Na sala de aula, esse direito se evidencia pela divisão das falas entre os sujeitos educador e educandos.

O **diálogo** é ação pela qual os sujeitos, educador e educandos, se percebem como detentores de saberes diferenciados entre si, pois frutos de uma elaboração – epistemologia – própria, resultante das experiências realizadas com o meio e com o outro. Por meio do diálogo se

estabelece uma relação de horizontalidade entre os sujeitos que dialogam; meio pelo qual acontece a troca de saberes e não a transmissão. Na sala de aula, a relação dialógica acontece por meio do reconhecimento do outro, e do respeito ao conhecimento prévio dos educandos, no abandono de práticas bancárias de educação na relação educador e educando.

A **contextualização** - categoria que incide sobre a forma como a realidade existencial dos educandos se manifesta na definição, organização e tratamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Evidencia a aproximação ou o distanciamento dos conteúdos trabalhados e a realidade dos educandos pela identificação destes com aqueles; demarca o espaço que os saberes dos educandos representa na elaboração do conhecimento na escolarização e na prática docente.

A **conscientização** - diz respeito à ação de percepção da transitoriedade da dimensão humana, assim como de tudo o que elabora a existência, ou seja, da própria realidade; do contingenciamento da realidade e da possibilidade da intervenção humana na mudança da sociedade; na prática em sala de aula se evidencia pela possibilidade do diálogo sobre toda e qualquer questão com procedência em leituras múltiplas, evidenciando o caráter transitivo e mutável da realidade; e, ainda, pela clareza na existência dos embates de classe.

A **Politização** - categoria que parte do entendimento da educação como ato político, abandonando uma visão de neutralidade do ato educativo, como da prática realizada em sala de aula; evidencia-se pela leitura desmitificada da realidade, pela elaboração, pelos sujeitos, educador e educandos, de formas de intervenção na realidade, em âmbito local, no primeiro momento e posteriormente em escala maior; e pela participação deles, tanto na comunidade escolar, como em outros âmbitos coletivos.

A sistematização das informações do trabalho de campo – as falas dos sujeitos, as observações em sala de aula e os registros em diário de campo – nos possibilitou identificar práticas e percepções relacionadas às categorias mencionadas anteriormente.

## **5.2 A EJA e a educação popular na fala dos sujeitos educador e educando da EJA IV B**

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos está organizada, no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, em dois segmentos, sendo o primeiro composto pelas turmas de EJA I, II e III e o segundo pelas turmas de EJA IV e V. Cada segmento mostra uma lotação específica de educadores.

Para o primeiro segmento, são lotados educadores com formação superior em Pedagogia, enquanto para o segundo segmento, educadores com formação superior em áreas específicas, observando os componentes curriculares de cada área de conhecimento, presentes na Resolução n° 007/2012, do Conselho Municipal de Educação (CME), que dispõe sobre a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, em observância à base comum nacional.

Na Base Nacional Comum do Segundo Segmento, EJA IV e V, os componentes curriculares deverão estar organizados nas seguintes áreas de conhecimento: a) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa (Redação e Literatura) e Arte; b) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia e Ensino Religioso; c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática e Ciências. (CME, RESOLUÇÃO N° 007/2012).

No segundo segmento de EJA, que cobre a turma de EJA IV B, a lotação de educadores é realizada por área do conhecimento, sendo um educador para cada área: um educador para a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; um educador para Ciências Humanas e suas Tecnologias; e um educador para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - estando esses educadores responsáveis pelos componentes curriculares que perfazem as áreas de conhecimento na qual estão lotados.

Essa configuração da oferta da modalidade de EJA nos levou, no primeiro momento, a realizar a observação com os três educadores que compunham a turma pesquisada, no caso a turma da EJA IV B.

A observação de sala de aula, na turma da EJA IV B, teve duração de três meses, com início em 08 de maio, estendendo-se a até 27 de agosto de 2013. Durante o período da observação, foi realizada uma sondagem, por meio de um instrumental de levantamento de informações, preenchido pelos os educadores e educandos, que utilizamos na caracterização destes e que foi descrita no segundo capítulo desta dissertação.

Durante a observação, estávamos na sala antes do início das aulas e da chegada dos educandos e educadores. As aulas iniciavam às 18h50min., encerrando às 21h30min. Não havia intervalo de aulas. Os educandos lanchavam antes de entrar em sala de aula.

As aulas, frequentemente, iniciavam com um quantitativo de seis a dez educandos somente. Em torno das 19h30min., a turma contava com o quantitativo ordinário de educandos em sala, aproximadamente de 15 a 20 por noite. Observamos as práticas realizadas pelos três

educadores que atuavam na turma, cada um com a carga horária específica de sua área de conhecimento.

Observamos, também, durante esse período, uma reunião do Conselho de Classe, realizada em 28 de maio no turno da noite, com a participação dos educadores das três salas da EJA IV. Nessa noite, os educandos dessas turmas foram liberados às 20h15min., para que os educadores pudessem participar da reunião.

Dentre algumas falas dos educadores que participaram da referida reunião, podemos citar como principais preocupações: 1) indisciplina dos educandos; 2) desatenção às aulas; 3) não cumprimento dos exercícios solicitados; 4) rendimento “insuficiente”; 5) atrasos e, ainda; 6) retorno dos educandos após longos períodos de afastamento, situação abordada por alguns educadores como um problema. Uma das solicitações, feita por alguns educadores foi que os educandos que faltassem durante o período de um mês seguido fossem retirados das listas de frequência. A coordenadora ponderou que necessitaria primeiro que a escola averiguasse a situação dos educandos “faltosos” por meio de alguma forma de comunicação com eles.

Surgiam, também, na fala dos educadores, questões relacionadas a educandos que entram na sala sob efeito de drogas e, ainda, a dificuldade de interação dos educandos mais jovens e os mais idosos, causando o afastamento desses últimos da escola.

Ficou evidente, na fala dos educadores, a diferença de atitudes de um mesmo educando em relação a educadores diferentes. Isto nos remete a questões sobre a relação estabelecida entre educadores e educandos. Retomamos nessa reflexão, sobre a configuração da relação entre educadores e educandos, a importância da dialogia (FREIRE, 2011), do reconhecimento dos sujeitos dessa modalidade enquanto sujeitos de direitos e do tratamento dos mesmos como tal (HADDAD; DI PIERRO, 2000), e ainda, a necessidade de uma relação que leve em consideração a nova configuração da modalidade, com a presença de educandos cada vez mais jovens, com outras perspectivas e vivências na forma de relacionar-se com o outro (ARROYO, 2007). Diante do exposto pelos educadores, coube-nos ainda uma questão sobre as práticas realizadas em sala de aula; estas causaram estranhamento ou identificação junto aos educandos da EJA?

Em sua maioria, as falas dos educadores expuseram uma perspectiva avaliativa das atitudes dos educandos em sala. A reunião encerra-se às 21h30min., sem deliberações e propostas de intervenção ante questões esboçadas.

Durante a observação de sala, algumas práticas foram se configurando como tradicionais, repetições de práticas desconexas com as especificidades da modalidade da educação de jovens e adultos. No sentido de aprimorarmos a perspectiva entre as várias situações exibidas nas práticas ali realizadas, buscamos priorizar a visualização das categorias da EP, utilizadas nesta pesquisa, descritas de forma bem mais extensa no quarto capítulo e colocadas no início deste.

Em algumas aulas, em que o educador assumia atitude mais distante em relação aos educandos, a dificuldade do diálogo e da socialização da palavra tornava-se evidente. Segue o relato de uma dessas situações:

Dia 27 de maio de 2013. Início de uma outra disciplina às 20h30min. Estão presentes em sala 19 educandos. O educador entra em sala e solicita que um dos educandos retire o boné que está usando [esta foi sua primeira fala]. Solicita aos educandos que peguem o livro da disciplina tal e abram na página 205. Um dos educandos conversa e o educador reage: “ei, cala a boca”, como o educando continua a conversar, o educador reforça: “se cala aí ou vai pra fora de sala, na coordenação.”. Um educando toma a palavra: “e aí, professor, não vão deixar o senhor explicar, não?”. Mesmo com as conversas paralelas o educador solicita a uma educanda que esta leia a referida página. A educanda comenta: “logo eu?”. O educador responde: “você não sabe ler?”. (Registro de diário de campo. Observação da sala de aula do Educador **B** da EJA IV B).

Após o primeiro contato com a turma, naquela noite, o educador, inicia o conteúdo fazendo alusão à aula anterior. Segue lendo no próprio material – livro didático do PNLD EJA. Uma parte dos educandos acompanha a leitura em silêncio. A aula é expositiva com a fala centrada na figura do educador. Este lança questões sobre o conteúdo à turma, mas não obtendo retorno ele mesmo responde. O educador propõe que os educandos façam pesquisa no glossário, do próprio livro sobre termos que estes – educandos – expressam não conhecer. Enquanto alguns educandos anunciam ter dificuldades em pesquisar no glossário, o educador oferece uma outra atividade a ser realizada: responder a três questões propostas no livro didático sobre o conteúdo explanado. Enquanto os educandos tentam responder às questões propostas, o educado faz a chamada – frequência dos educandos – e a aula termina.

Observamos a dificuldade de uma prática dialogada, como vimos no capítulo 4 um dos pressupostos para a realização do diálogo é o respeito e o reconhecimento da importância da palavra do outro, não há possibilidade de diálogo quando nos posicionamos diante do outro como um estranho desprovido de saberes.

Não observamos, na prática realizada pelo educador **B**, uma preocupação com a contextualização dos conteúdos ou, ainda, com os conhecimentos prévios dos educandos; a

ação era pautada em um monólogo, o que reforça uma das falas do próprio educador – evidenciada no segundo capítulo. Quando solicitado a expor o seu entendimento sobre a sala de aula, este responde: “O palco onde melhor desenvolvo minhas atividades”. (Educador **B**. Registro de diário de campo). Durante a observação de outras noites, a prática do educador permaneceu com as mesmas características: conteúdos descontextualizados, dificuldade em estabelecer o diálogo com os educandos e, ainda, mantendo a centralidade na fala – palavra – do educador.

A contextualização, uma das categorias que buscamos nessa pesquisa, leva necessariamente à uma prática que evidencie os conhecimentos prévios dos educandos e a tematização desses conhecimentos, estes passam a representar o próprio currículo a ser trabalhado em sala de aula, nessa ação não pode existir a centralidade no sujeito educador. A centralidade em um dos sujeitos leva a negação do diálogo, da palavra do outro e conseqüentemente do conhecimento do outro.

A centralidade no conteúdo também se evidencia na prática do educador **A**, distando sua atuação do educador citado anteriormente, pelo fato de o educador **A** buscar estabelecer maior aproximação com os educandos. Durante a observação da prática do educador **A**, evidenciam-se algumas dificuldades quanto à contextualização, à perspectiva dialógica e, ainda, ao distanciamento e valorização quanto aos saberes prévios dos educandos:

Dia 07 de junho, há na sala 13 educandos. O educador entra em sala às 20h20min. e solicita dos educandos que façam a memória da aula anterior. Alguns começam a participar. O educador instiga para que os educandos façam a relação do conteúdo com o cotidiano. Apesar de haver solicitado que os educandos estabeleçam a relação entre o conteúdo e o cotidiano, não lhes garante o espaço para as falas, não explora as possibilidades presentes nas falas dos educandos, avançando no conteúdo. Solicita, então que abram o livro didático na página 136 e começa [o educador] a ler o texto presente no livro. O educador continua a leitura embora a turma não esteja atenta ao que está acontecendo, os educandos continuam conversando em pequenos grupos. E a noite segue na tentativa de estabelecer um diálogo com a turma, tendo como foco o conteúdo. (Registro de diário de campo. Observação da sala de aula do Educador **A** da EJA IV B).

O educador busca fazer comparações com o cotidiano, mas com base na sua leitura de mundo, não possibilitando aos educandos que estes estabeleçam as suas próprias relações com o conteúdo e a realidade, com origem na própria vivência – experiências repletas de saberes – e da leitura que essas experiências proporcionam. A tentativa de contextualização, elaborada pelo educador, nega a leitura de mundo dos educandos. Ao “doar” para o educando uma leitura de mundo elaborada a partir de seu próprio viés, o educador reforça atitudes de estranhamento da realidade, dificultando as ações de conscientização.

As falas dos educandos – quando estão presentes nas práticas docentes citadas anteriormente – são limitadas às respostas sugeridas pelos conteúdos. As situações de aprendizagem (FREIRE, 2009), presentes nos elementos que essas falas encerram, não são percebidas pelos educadores, em meio às suas práticas.

É evidente na fala dos educandos o distanciamento, por parte dos educadores, quanto ao conteúdo e à realidade dos educandos, como quanto à percepção do percurso do conhecimento elaborado por estes:

[...] tem professor que parece que não escuta a gente, a gente diz que não tá entendendo e ele fica lá dizendo as coisas dele. (Educando *a*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Distando um pouco das percepções relatadas há pouco, em algumas aulas, foram observadas práticas que evidenciavam uma preocupação com a fala/palavra dos educandos. O direito a palavra, como vimos no capítulo 4, direito de todos os seres humanos, é condição a priori para emersão dos sujeitos, ao dizer a palavra o educando está objetivando sua visão de mundo e no mesmo momento a própria percepção de si no mundo, sem a garantia da palavra dos educandos na prática docente, não se faz possível os outros momentos necessários a uma educação que vislumbre emancipação. A palavra dos educandos, constructo de seu cotidiano, alimentará as situações de aprendizagem, ou seja, a prática elaborada em sala de aula.

Na observação, realizada com o Educador *C*, os conteúdos eram apresentados a partir de situações de aprendizagem suscitadas por elementos presentes nas falas e vivências dos educandos.

Dia 20 de maio, aula inicia as 19h com 15 educandos. O educador entra em sala passa nas cadeiras dos educandos, cumprimenta individual e coletivamente a turma. Pergunta se os educandos fizeram a atividade proposta na aula anterior (contar os passos de casa, ou do trabalho à escola); alguns não fizeram, este solicita, então, àqueles que não fizeram o façam, contando da entrada da escola à sala de aula. O educador desenha no quadro um plano para a ser preenchido com os dados trazidos pelos educandos. Durante o preenchimento do plano o educador pede que os educandos relatem o que vieram no percurso que fizeram enquanto contavam os passos. (Registro em diário de campo. Observação da sala de aula do Educador *C* da EJA IV B)

Os educandos participavam com suas falas, em sala, ao perceberem que suas contribuições eram utilizadas pelo educador para a construção da própria aula. A leitura dos dados intercalava com as falas, que os educandos traziam, sobre o que vieram no percurso percorrido de casa à escola. Como alguns vinham do trabalho, o tema jornada de trabalho também fez parte das discussões dessa noite. Ao final, os educandos estavam envolvidos com o conteúdo

e as atividades propostas. Importante é perceber que dentre os educandos, alguns que terminavam suas atividades passavam a ajudar outros com maior dificuldade. Esta pareceu ser uma ação rotineira, pela naturalidade com que foi realizada, tanto por parte daqueles que estavam auxiliando como dos(as) que solicitavam ajuda.

Como vimos, no capítulo anterior, Freire (2011) aponta para a vocação ontológica do ser humano de **ser mais**. Esse ser mais freireano indica a capacidade, imanente ao ser humano, de transcender às condições a ele empregadas pelos contingenciamentos. Na prática de ajuda mútua, observada em sala de aula, os educandos realizam essa transcendência estabelecendo uma relação de vai além do ser que aprende para o reconhecimento do si enquanto ser que ensina. Essa ação que de primeiro momento parece simples carrega em si o gérmen da emancipação. Como afirma Freire (2011), educadores e educandos, quando se percebem na condição de sujeitos, se revezam no ato de ensinar e aprender.

A abordagem realizada pelo educador denotava uma preocupação com a busca pela contextualização dos conteúdos, e da própria prática, evidenciando as situações de aprendizagem trazidas nas falas dos educandos, e, ainda, a utilização dos conhecimentos prévios destes na elaboração e desenvolvimento dos conteúdos. Foi possível identificar e já anunciar como um achado da pesquisa evidências da presença de uma das etapas do método freireano (BRANDÃO, 2005; FREIRE, 1969): a **tematização**<sup>38</sup>.

[..] muito das aulas são buscadas na informação das distâncias das casas dele, na distância até a escola. Eu acho que é interessante eles se perceberem como moradores de um bairro de periferia, deles verem o desconforto, ver a situação que ele passa diariamente ao vir à escola, as dificuldades, e fazer disso os trabalhos de medir, de contar [tá certo]. Dele perceber que ele dividiu a vida dele inteira, então eu tento fazer com que essa divisão que fez maravilhosamente, dividindo a comida da família, dividindo o dinheiro, que ele ganha [tá entendendo] e fazendo verdadeiros milagres, isso é uma divisão que talvez eu tenha até uma dificuldade de fazer, e eu tenho um conhecimento de divisão muito acadêmico e eu tenho que fazer [essa minha], tenho que fazer esse laço. (Educador C. Registro feito ela pesquisadora na entrevista semiestruturada).

Algumas falas dos educandos anunciaram as evidências de uma dinâmica diferenciada na sala de aula, em algumas aulas específicas. Estes demonstraram, em suas falas, uma identificação com práticas nas quais se percebiam ao reconhecerem seus conhecimentos apresentados como

---

<sup>38</sup> Juntamente com a Investigação e a Problematização, a Tematização compõe as etapas do método freireano e representa o movimento de: tornar tema, conteúdo para a discussão, os elementos do cotidiano, que deverão ser pautados, analisados, tematizados, pelos educandos. Essa etapa é basilar para a tomada de consciência e desnudamento da realidade; etapa que evidencia um movimento de conscientização. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005; FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

conteúdos estudados em sala de aula. Apontaram ainda, em suas falas, que nestas aulas participavam mais das atividades e discussões.

Dentre as falas dos educadores quanto as suas percepções sobre a escola, chama atenção o fato que somente um aludiu à relação entre escola e comunidade, ficando os outros restritos à escola como espaço físico da aprendizagem, ou ainda, na relação de mão única de “acolher”, “receber”, recorrendo à percepção de que a comunidade vem à escola – na pessoa dos sujeitos educandos – mas esta – a escola – ainda se resguarda da ida à comunidade.

Esse movimento – a relação entre escola e comunidade – nos remete a outra indagação: como os elementos da comunidade – da vida cotidiana dos bairros do entorno da escola – trazidos pelos educandos da EJA IV B são trabalhados na e pela escola, em sala de aula?

A sala de aula se destaca, na fala de dois, dos educadores, como lugar de aprendizagem mútua e participação. A percepção presente na fala dos educadores pode evidenciar uma relação de maior proximidade entre educador e educando, em uma possível relação de horizontalidade, apontada por Freire (2009, 2011), quando discorre sobre a necessidade de uma relação de aprendiz entre aquele que ensina-aprende e aquele que aprende-ensina.

Em relação à leitura que os educadores fazem dos educandos, tem-se o reforço da percepção do educando como sujeito expropriado de direitos, mas também de saberes, ser esvaziado, que necessita de ajuda para se reaprender. Essa fala anuncia uma prática bancária na ação docente. Somente a fala de um educador aponta para a leitura do educando como sujeito de conhecimento, fato que foi sendo reforçado durante a observação de sala.

### 5.2.1 O educador: a sala de aula e a prática na EJA IV B

Após realizar a observação das práticas dos educadores em sala de aula, redefinimos a aproximação do sujeito educador e decidimos pela adoção de um só educador para a realização da entrevista semiestruturada. Definimos pela prática que, se aproximando da temática da pesquisa, pudesse trazer mais elementos para o desvelamento do objetivo da investigação. Nesse sentido, adotamos como sujeito educador, para a realização da entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, o educador *C*, uma vez que, por se tratar de um estudo de caso, não nos distanciamos das configurações desse tipo de estudo.

Essa definição, maturada desde, o primeiro momento, na sondagem inicial, elaborada como pesquisa exploratória e a aplicação de um questionário de caracterização dos sujeitos da

pesquisa, nos levou a uma reconfiguração na escolha do sujeito educador, que foi se fortalecendo durante a observação participante e que nos propiciou optar por continuar a etapa seguinte da pesquisa – as entrevistas semiestruturadas – com apenas um educador. Essa definição se deu em virtude do distanciamento da prática dos dois outros educadores – acompanhados na observação – do objeto de estudo: os pressupostos da educação popular e a prática de educadores na EJA. Compreendemos que as elaborações decorrentes de suas práticas em sala não trariam novos contributos para o tema de estudo proposto.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante o mês de setembro, após a observação das práticas elaboradas na sala de aula, o que nos permitiu fazer a relação entre a fala (pronúncia da ação) com a própria prática (ação) e a aproximação ou distanciamento da fala, ante a prática pedagógica vivenciada pelo educador *C* e educandos da EJA IV B.

Os fragmentos das falas do segmento educador foram agrupados em três blocos temáticos que compreendem: (1) definição de conteúdos; (2) definição das práticas; e (3) concepções teóricas. Buscamos, por meio do método de análise do conteúdo (TRIVIÑOS, 1987), a análise – com origem na fala do educador e das práticas realizadas por este – da presença de categorias da EP, sistematizadas na teoria e prática freireanas, que fossem evidenciadas no diálogo entre a prática observada e as falas anunciadas pelo educador *C*, intercaladas pelas falas dos educandos sujeitos da pesquisa. As falas dos sujeitos educandos vão dialogando com a análise das falas do educador com suporte nas temáticas propostas nos três blocos.

A entrevista com o educador *C* foi realizada na aula, antes de seu início, em horário e dia preestabelecidos pelo educador; o registro foi realizado por meio de uma câmera filmadora.

No bloco denominado definição de conteúdos, buscamos elementos, na fala e na prática do educador, que evidenciassem os aspectos tomados por ele como relevantes na seleção dos conteúdos e elaboração dos planos de aula; qual o espaço que a realidade e os conhecimentos prévios dos educando ocupam nessa definição. Lançamos mão da utilização de quadros contendo as falas do sujeito educador. Adotamos este recurso, pois, acreditamos possibilitar uma melhor visualização dos elementos que estão na composição da análise da observação e da entrevista semiestruturada. Os quadros estão agrupados em: blocos/temas; fala do sujeito da pesquisa e; categorias observadas. As análises estão dispostas logo após cada quadro.

Destacamos, no quadro a seguir, as relações percebidas entre o bloco temático, as falas do sujeito educador e as categorias da educação popular, ali identificadas:

Quadro 11 – Segmento educador: definição de conteúdos (planos de aula)

Bloco I – Definição de Conteúdos (planos de aula)		
Sujeito	Fala	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>C</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como?</li> <li>• Quem?</li> <li>• Subsídios?</li> </ul>	<p>[...] Eu costumo pensar que o meu aluno tem toda uma experiência de vida junto a sua comunidade e tento tirar dele informações a respeito de como ele vive, donde ele vive, como é a rua dele, fazer com que ele se reconheça dentro de uma realidade que eu posso também tá contribuindo com ela e participando dela, então nós trocamos informações à respeito disso.</p> <p>[...] Bem, por vezes há propostas minhas, há propostas deles, a gente consegue fazer um balanceamento, a gente consegue equilibrar, de certa forma [né], eu tenho os meus materiais didáticos, mas eu faço com que os materiais didáticos sejam [é] acoplados ao [que ele], à vida dele [né], quer dizer, não adianta ele tá aqui sabendo da distancia de Fortaleza a Buenos Aires, eu acho que ele saber a distancia da casa dele ao Centro, da casa dele ao trabalho e fazer disso uma ponte para um conhecimento maior vai facilitar, tanto a compreensão dele do que é essas distancias como minha do processo de ensino, então eu tô aprendendo com ele e ele aprendendo comigo.</p> <p>[...] [os educandos] tem uma experiência de vida maravilhosa e eu tento fazer com que esse tipo de conhecimento, que ele tem se junte ao que eu aprendi na universidade e que a gente faça disso um roteiro pra que possamos aprender e compreender juntos essa realidade se refazendo até nesse processo.</p> <p>[...] Então, muitas vezes as escolhas não só são dos livros [né] [você tem que], eu interajo com eles para saber, a gente trabalha certas técnicas da matemática, certos processos da matemática junto com eles [né], daqui a pouco eles estão fazendo [é] razão, proporção, descobrindo coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Palavra</li> </ul>

Fonte: registros nossos

As falas do educador puderam ser observadas em sala de aula em atividades que partiam do contexto vivencial dos educandos. A valorização dos conhecimentos prévios dos educandos perpassou todo o percurso da observação realizada. A preocupação com as categorias **contextualização** e **diálogo** se evidenciava na fala do educador desde o planejamento das aulas, caracteristicamente flexíveis à resposta dos educandos. A realização das atividades

requeria dos educandos que estes pudessem alimentar cada etapa com informações do seu cotidiano. Exemplos de atividades: (1) distância da casa à escola; de casa ao local de trabalho - (núcleo de conteúdo: razão, proporção); (2) divisão das horas do dia de cada educando, anotações referentes às 24 horas – (núcleo de conteúdo: divisão, fração). Cada atividade propiciava respostas diferenciadas, uma vez que cada educando tinha realidades diferenciadas.

A atitude do educador que se propõe a uma prática contextualizada, ou seja, a elaboração do diálogo entre os saberes populares e os saberes sistematizados historicamente, partindo das experiências vivenciadas pelos educandos e de sua realidade existencial, deverá, necessariamente, manifestar uma preocupação com a compreensão desses elementos e com o reconhecimento das contribuições que os saberes dos educandos pode agregar ao desvelamento da realidade e sua transformação. Nessa perspectiva, os conteúdos trabalhados não podem ser puras narrações vazias, despregadas da realidade, mas a própria realidade. A prática pedagógica não poderá se tornar simples “narração de conteúdos.” (FREIRE, 2011).

Destacamos, ainda, na fala do educador *C*, e que se evidencia em sua prática, a categoria **palavra**, presente na fala dos próprios educandos, quando estes relatam como a participação acontece de forma usual, no pronunciamento de seus saberes, na definição dos conteúdos.

[...] Eu gosto que quando ele passa, às vez, dever ele explica, ai sempre as aulas dele sempre tem, assim é, como é que se diz é, todo mundo assim presente, todo mundo, como é que se diz é, participa, quem sabe vai lá e responde, todo mundo participa das aula, eu gosto.(Educando *b*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Lembramos que segundo Freire (2011), o reconhecimento do direito à **palavra** é condição primeira para a emancipação das classes populares, por desconstruir uma prática de expropriação, também por esta significar o direito de comunicar sua própria existência e elaborar o processo de descodificação da realidade; de desmitificação do saber, visto, historicamente, e reforçado pela educação tradicional, como algo próprio de uma determinada classe social. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca que os seres humanos não se realizam no silêncio, mas na pronúncia do mundo, que se dá, então, pela apropriação da **palavra**.

Chama a atenção, também, mas não de forma sistemática, o trabalho com elementos de **politização**, uma vez que, na discussão sobre as horas de trabalho, alguns educandos traziam, também, para a sala a discussão sobre as suas condições de trabalho, os direitos, que tinham ou não, e questionavam as cargas horárias diferenciadas de trabalho. A presença dessa

categoria, na elaboração e realização da prática com os conteúdos, pareceu ainda trabalhada sem muita intencionalidade. Sobre o teor político da educação, lembra Freire que: “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (2011, p. 108)

O compromisso com a humanização da realidade, ou seja, a retomada das condições de realização da dignidade humana e de sua expressão em toda sua potência, traduz as ações de uma prática pedagógica em uma proposta de educação politizadora. Como afirma Freire (2007), a superação da óptica ingênua e fragmentada de mundo, que traz a realidade existencial como imutável, estendendo os processos de expropriação, naturalizando os mecanismos de dominação, se traduz como tarefa da ação pedagógica politizada e politizadora.

O educador *C*, busca, ainda, fazer uma aproximação entre as disciplinas, trazendo elementos de outras áreas para o diálogo em sala, de forma que não pareça uma discussão fragmentada, um recorte, com a área com a qual trabalha:

[...] o professor de Geografia saiu, falou de fusos horários, por que, que eu de uma hora prá outra, não consigo [né] mostrar prá eles [né] essa coisa unificada e que a Matemática não é só Matemática e que [Português] longe de ser uma coisa distante uma da outra, essas coisas se unem [né] e formam o conhecimento na vida deles, que eles participam, sabem e conhecem. (Educador *C*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

Quanto à possibilidade do trabalho interdisciplinar, o educador relata duas dificuldades: (1) a incompatibilidade de horários com os pares, uma vez que estes realizam o planejamento em dias diferentes; e (2) a descrença de alguns dos educadores em uma prática diferenciada com os educandos da EJA; realidade esta, também, observada nas falas de educadores da modalidade em diálogos entre si, em outros espaços da escola: na sala dos professores.

No quadro a seguir, agrupamos as falas do educador com arrimo em suas opiniões sobre as definições das práticas realizadas em sala e das atividades que estas privilegiam. Evidenciou-se mais uma vez na definição das atividades, o cuidado com a diversidade dos sujeitos da sala de aula, seus tempos de jovens e adultos, como lembra Arroyo (2007), e suas dinâmicas próprias de compreensão e elaboração das etapas do ato de conhecer.

Quadro 12 – Segmento educador: definição das práticas (metodologia e atividades)

Bloco II – Definição das Práticas (metodologia e atividades)		
Sujeito	Fala	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador C</li> <li>• Quais</li> <li>• Que tipo?</li> <li>• Como?</li> </ul>	<p>[...] Bem, eu tive muita experiência prática com associação de moradores, eu trabalhei na educação dessas associações através do método Paulo Freire, conhecendo a comunidade, buscando informações, [é] as palavras geradoras, todos esses processos que em algum momento, sei lá, sedimentou e ainda sedimenta é muito importante.</p> <p>[...] As atividades são realizadas em sala de aula, mas eles trazem informações [...] é importante eu perceber que ele fica feliz quando ele percebe que conhece, aquilo que eu tô querendo ensinar, que ele já faz aquilo que eu tô querendo ensinar, então esse tipo de contribuição facilita a aula, faz com que a gente acredite e ele também credito que tá num processo junto comigo.</p> <p>[...] a gente sabe que muitas vezes eles trabalham não tem tempo de estudar em casa, então [se essas informações], muitas vezes eu consigo a informação deles depois de uma semana, mas aí quando uma trás um dado de quantos passos ele deu da casa dele até a escola, pronto, aí eu transformo aquela aula em uma situação prá gente descobrir [né] a distancia em metros. A gente faz eles caminhar pela sala de aula contando os passos e pronto, a partir daí eles compreendem muito bem ,eles [se] tem prazer em informar, eles tem prazer em tá medindo [né] e isso é um ganho prá educação, eu acho, é um ganho para a nossa história aqui da sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização</li> </ul>

Fonte: registros nossos

A prática do educador evidencia uma aproximação com as “situações de aprendizagem”, apontadas por Freire (2009; 2011; 2011a), como aquelas em que se desvelam o ato de conhecer, sempre com base nas demandas dos educandos, ele [educando] traz a demanda, no caso, a informação, e o educador medeia a situação para realizar a aprendizagem:

[...] mas aí quando uma traz um dado de quantos passos ele deu da casa dele até a escola, pronto, aí eu transformo aquela aula em uma situação prá gente descobrir. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

O educador indica, em seu embasamento metodológico, experiências vivenciadas anteriormente em espaços de educação que não a escolar, quando de sua atuação em associações comunitárias com a prática da educação popular. Aponta o trabalho de educação realizado com a teoria e o método freireano como uma das explicações para sua prática, agora

em um espaço de escolarização formal. Perguntado sobre a possibilidade de trabalhar na escola pública, nas turmas de EJA, com os elementos da experiência de educação popular vivenciada anteriormente, este responde que é uma esperança que ele tem como educador:

[...] a gente tem que transformar [essa] esse tipo de escola, a gente tem que trazer, eles têm muita informação, eles conhecem o bairro como ninguém porque moram, vivem, tiram o seu sustento de lá então por que que a gente acha que isso não é fundamental e importante pra determinar políticas públicas, para determinar caminhos [né] dentro dessa própria educação. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

Novamente, se evidencia a categoria **contextualização**, mais intensamente percebida, durante a realização das etapas da pesquisa, no cuidado com a elaboração de atividades por meio das quais os educandos reconheçam sua realidade e se reconheçam junto com essa realidade, mas, no mesmo momento, a percebam como meio de elaboração de conhecimento e transformação.

Quando da observação de uma das atividades referentes à divisão das horas do dia, o educador perguntou àqueles que trabalhavam longas horas o que fariam se tivessem mais tempo, ou se não tivessem que trabalhar tantas horas. As respostas foram as mais variadas, mas o que chamou a atenção foi a situação criada para a discussão dos sonhos e projetos dos educandos e dos limites impostos por sua realidade existencial, ou seja, uma atividade que pode provocar a consciência de si em seu meio.

[..] se o dia dele tem 24 horas, o de todo mundo tem. De uma hora para outra, ele percebe que dorme 08 horas, que trabalha 08, que usa um certo tempo para o lazer, para comer, para a diversão, ele percebe o quanto isso reflete na vida dele, o quanto isto o distancia, talvez, de um sonho, isso é fundamental pra gente compreender e participar ativamente dessa vida deles. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Na prática contextualizada em que os sujeitos dela participantes têm a possibilidade da decodificação da realidade, dos saberes, assim como o fazem com as palavras, para posteriormente, reelaborá-las, reconstituí-las, ressignificá-las, já o fazem como seres de ação, não como repositórios de um saber, mas como fazedores de um saber. Nessa perspectiva, a prática pedagógica contextualizada se apresenta como uma estratégia de apropriação da realidade para seu desnudamento, entendimento e reelaboração.

Freire, em sua obra **Educação e Atualidade Brasileira** de 1959, aponta a necessária imersão na realidade como primeira exigência para as ações de intervenção dos sujeitos no sentido de transformação da própria realidade. Segundo o autor, “somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, [...] quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles.” (FREIRE, 2002, p.09)

O próximo quadro diz respeito às falas do educador quanto ao embasamento teórico sob os quais fundamenta sua concepção de escola, de educação e de sua prática.

Quadro 13 – Segmento educador: fundamentação teórica da prática

Bloco III – Fundamentação teórica		
Sujeito	Fala	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais</li> <li>• Como?</li> </ul>	<p>[...] eu penso que Paulo Freire foi muito importante [na minha] na minha concepção de vida, na minha compreensão de mundo [né], numa forma de educar onde eu contribuo, eu participo, eu não entendo que o outro seja vazio e eu que tenho que manter e dá conhecimento prá ele, eu acredito que a gente tá numa caminhada junto, que a gente, eu tô me auto-avaliando à medida em que ele tá se avaliando também, que a gente tá aprendendo junto, eu acho que foi fundamental na minha formação, e eu busco sempre.</p> <p>[...] A escola não pode ser algo distante da realidade onde ela [escola] está, quer dizer que, as vezes, nós temos aqui uma escola de periferia e que, as vezes gente não discute o processo que gera a violência naquela periferia, a discussão do tipo de trabalho que eles [educandos] tem, a gente se distancia disso prá simplesmente, é como se essa realidade não existisse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização</li> <li>• Conscientização</li> <li>• Politização</li> </ul>

Fonte: registros nossos

O educador retoma, de forma coerente, as teorias e práticas, na mesma direção. Evidencia o embasamento de suas concepções e, conseqüentemente, prática na fundamentação freireana, embora ainda de uma forma experimental. Deixa claro, no entanto, que os conhecimentos que fundamentam suas concepções e práticas são o construto de uma experiência de educação alternativa, mas na vertente de educação popular, junto a uma associação comunitária e não fruto de uma formação inicial ou continuada. Segundo o educador,

[...] muitas vezes a gente tem uma visão deturpada do que é o popular, do que é essa educação [né]. E eu penso que enquanto as nossas universidades, as nossas estruturas maiores não tiverem repensando isso, discutindo isso [né], a academia se pronunciando a respeito disso e a gente saindo da universidade com outra visão do que é essa nossa população, do que é [esse nosso] esse nosso povo [né], a gente vai fazer um tipo de educação não voltada para a classe trabalhadora, a classe que necessita, de um ponto de vista, de se reconhecer enquanto participante desse processo, eles tem direito, eles estão aqui [né], eles não podem ser retirados dessa situação. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

A categoria **politização** aparece aqui na fala do educador como entendimento da educação – por ele - como ato político, voltada ao reconhecimento dos sujeitos como sujeito de direitos,

mas não ainda como elemento constitutivo da prática em sala de aula, assim como a categoria **conscientização**, partindo do sujeito educador, diante do reconhecimento, às vezes, da incipiência de sua prática, mas sendo capaz de fazer a leitura dos elementos que dificultam uma prática voltada aos fundamentos freireanos. Na fala do educador:

[...] às vezes não é fácil por que você tem toda uma ... . Não só a questão da organização, que eu acho conflituoso você dizer que alguém disse prá você não fazer certas coisas em sala de aula, e nunca aconteceu isso [né], mas muitas vezes a própria sua história de vida, a sua própria estrutura, seu trabalho, o tempo que você tem para preparar é pequeno [né], duma hora prá outra, você vem prá escola e já vai assumir, um outro, num deu tempo, você mesmo se reciclar, e da hora prá outra você já enfrenta [uma] um EJA que é uma coisa diferenciada e merece um olhar diferenciado também [né], e por muitas vezes você falha, você tá cansado e acaba você repetindo certas formulas, certas coisas que você já não acredita, mas faz [né], isso é traumático até, mas a gente [é] busca na medida do impossível até,[é] se refazer e se reciclar e ter ideias e ter alegrias com eles nesse sentido [né]. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

O educador aponta a dificuldade de uma prática coerente com os fundamentos freireanos, uma prática inserida na realidade dos educandos e voltada para o diálogo com essa realidade na busca do seu desvelamento, passos importantes nos processos seguintes de conscientização e politização.

O educador aponta como elementos dificultadores para a realização dessa prática: (1) a falta de formação específica, com os educadores, para a compreensão de tal prática. Lembramos que, no Município de Fortaleza, o segundo segmento, campo de atuação dos sujeitos da pesquisa, foi implantado no ano de 2008, sem a devida formação dos educadores, o que causou a presença de práticas de toda sorte nas salas de aula, situação anunciada no segundo capítulo, na descrição das falas de educadores nos encontros realizados com estes, durante os anos de 2011 e 2012, pelas equipes de EJA da SME; (2) as condições de trabalho dos educadores da EJA, alguns trabalhando até três turnos, com horários de planejamento desconexos em relação aos seus pares, o que aponta para um trabalho mais solitário e, conseqüentemente, também mais fragmentário.

O educador se refere-se à “incompatibilidade” – ideológica e de horários – entre os pares como uma dificuldade nas discussões sobre os caminhos, os percursos da prática na EJA.

[...] E, a educação, do ponto de vista, entre mesmo nós professores, a gente, as vezes, se distancia, a gente não discute, a gente não conversa, a gente, de uma hora prá outra, faz aquele trabalho e acredita que tá fazendo um grande trabalho, tá dando uma grande aula, porque tá fomentando [a], tá mostrando uma série de conhecimentos quando ali na nossa frente tem toda uma vida [assim] linda e maravilhosa, cheia de exemplos, cheia de coisas pra serem transformadas, pra serem aprendidas e que a gente não consegue ainda [de certo] vislumbrar, ver uma forma de tá junto. (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

A referência à educação bancária (FREIRE, 2009; 2011a) como prática recorrente entre os educadores na EJA, em detrimento do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos educandos, presentes em sala de aula, é expressa na fala do educador, associada à falta do diálogo, seja com os organismos gestores como a SME, seja entre os próprios educadores, sobre a própria ideia da educação de jovens e adultos e uma prática coerente com seus sujeitos educandos, como um desafio a ser superado. O educador anuncia em sua fala a existência de outras possibilidades já experienciadas:

[...] e a gente tem conhecimento, experiência e grandes nomes que já fizeram isso aqui e muitas vezes a gente se afasta, a gente quer mesmo, de uma hora prá outra, acreditar que só oferecer conteúdo, achar que [é] eles não querem nada, ou que não tão nem aí [é] sabe, isso facilita a nossa [nossa, nossa] prática de não mexer nessa [nessa] educação, nessa forma de a gente se refazer também prá chegar junto a eles. Penso que a gente, às vezes, se distancia, vai prá casa achando que fez um grande trabalho, que a gente [sabe] preparou uma aula e deu, deu novos conteúdos, mas não avançamos muito nesse sentido de se reconhecer enquanto participante de um processo de educação junto com uma população que tá muitas vezes ávida, mas ao mesmo tempo [assim] inerte em um certo momento, ela já, muitas vezes, não acredita .” (Educador C. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

A evidência do sujeito educando, na prática da sala de aula, e de sua realidade existencial, mostrou-se como uma preocupação do educador C, tanto na prática observada em sala de aula, como em sua fala, assim como a constância de práticas contextualizadas.

### 5.2.2 Os educandos: observações sobre os processos de escolarização

As entrevistas semiestruturadas com os educandos foram realizadas no mesmo período em que aconteceu a do educador C, durante o mês de setembro. Participaram nove dos 11 educandos, que haviam respondido ao questionário de caracterização dos sujeitos, durante o mês de junho, uma vez que dois não retornaram após o período de férias, sendo que, a respeito de um destes, os próprios educandos da turma informaram haver mudado de bairro e de escola e o outro educando nem a escola ou a turma sabiam o motivo de sua ausência. Trata-se, porém, de um educando de 43 anos que, trabalhando por conta própria, já havia informado, em junho, no instrumento utilizado para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, sua dificuldade em conciliar os horários e saídas de seu local de trabalho, uma vez que perdia clientes e ali se tratava de sua sobrevivência e da família - o educando tinha uma oficina de pequenos reparos em autos.

A realidade exposta pelo educando não é nova e encontra-se presente em diferentes documentos, para ilustrar fazemos alusão ao documento produzido pela UNESCO (2010), intitulado **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos** que

realiza a abordagem de três “impedimentos à participação na aprendizagem” quando se refere aos sujeitos da educação de jovens e adultos: barreiras institucionais, situacionais e disposicionais<sup>39</sup>. A realidade relatada pelo educando da EJA IV B, sobre as dificuldades de continuar frequentando a escola, em decorrência das suas condições de trabalho, insere-se nas barreiras situacionais.

Dentre os educandos entrevistados, cinco se encontravam na faixa etária de 15 – 17<sup>40</sup> anos; um na de 17 – 20 anos; dois na de 25 – 30 anos e um contava 42 anos. As entrevistas foram realizadas durante duas semanas – em virtude das ausências dos educandos que haviam iniciado a pesquisa respondendo ao instrumental de caracterização dos sujeitos. As entrevistas aconteciam durante o horário das aulas, sendo que os educandos que delas participaram, retiravam-se da sala, retornando logo assim concluída sua participação – estratégia dialogada, anteriormente, com os educadores; o registro foi feito por meio de gravador de voz, uma vez que eles se sentiram intimidados quando da alusão ao registro por câmera filmadora.

Quadro 14 – Segmento educando: participação na pesquisa

Segmento educando		
Sujeito	Idade	Situação
Educando <i>a</i>	18 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>b</i>	26 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>c</i>	15 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>d</i>	42 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>e</i>	16 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>f</i>	15 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>g</i>	18 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>h</i>	68 anos	Não participou da entrevista semiestruturada (foi para outra escola)
Educando <i>i</i>	15 anos	Participou dos três momentos da pesquisa
Educando <i>j</i>	43 anos	Não participou da entrevista semiestruturada (abandono?)
Educando <i>l</i>	28 anos	Participou dos três momentos da pesquisa

Fonte: registros nossos

<sup>39</sup> Barreiras institucionais: incluem práticas e procedimentos institucionais que desencorajam ou impedem a participação, como a falta de provisão ou de oportunidade (no momento ou local certo); barreiras situacionais: surgem de uma situação de vida do indivíduo em um determinado ponto no ciclo de vida familiar (por exemplo, cuidado com os filhos ou pais) e na vida profissional (por exemplo, falta de tempo ou recursos suficientes para o estudo); barreiras disposicionais: referem-se a fatores psicológicos, que podem impedir uma decisão individual de participação (por exemplo, a percepção de recompensa ou utilidade da participação, autopercepção e outras atitudes). Essas barreiras são particularmente prevalentes entre os pobres, os pouco alfabetizados ou os idosos. (UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 68)

<sup>40</sup> Os intervalos adotados são os mesmos utilizados no instrumental preenchido pelo educandos durante o mês de junho, quando coletadas informações que ajudaram na caracterização dos sujeitos da pesquisa. (ver apêndice 01)

As falas dos sujeitos educandos foram agrupadas em três blocos com as seguintes temáticas: (1) escola na qual estuda; (2) a sala de aula da EJA IV B; e (3) a percepção sobre os educadores. O trabalho com os educandos consistiu em analisar em suas falas, elementos com os quais se identificassem, presentes na dinâmica da sala de aula e no trabalho (prática), realizado pelos educadores. Esse momento do trabalho se aproxima de um dos aspectos do objetivo dessa pesquisa - identificar em que sentido as práticas realizadas estão próximas das demandas dos educandos.

Buscamos, nas falas dos educandos, evidências que apontassem para a presença de pressupostos da educação popular no trabalho realizado pelos educadores – em sala de aula –, representados nas categorias apresentadas no capítulo 4 e que serviram também para o trabalho com os educadores. Como método para a análise, lançamos mão, como dito anteriormente, da análise de conteúdo.

Vamos perseguindo, em suas falas, o diálogo que estes vão estabelecendo, por meio de suas percepções com a escola, a sala de aula e os educadores.

Em virtude da solicitação das percepções sobre a escola na qual estudavam, embora os educandos dessem respostas diferenciadas, destacaram-se, por sua repetição, aquelas que faziam alusão diretamente à sala de aula, evidenciando o pouco envolvimento deles com a escola. O foco dos educandos era a sala de aula:

[...] escolhi essa escola porque é perto de onde eu moro e tem à noite é só duas série, e também eu tinha parado, e de dia eu não tenho tempo e vim de noite, é bom. O que eu mais gosto é do estudo... (Educando *a*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Alguns relataram o que denominaram de “falta de organização da escola”, evidente nas colocações que fizeram sobre as condições da sala de aula: pouca iluminação, ventiladores quebrados, as carteiras pequenas e em pouco número (a sala funciona pela manhã com uma turma de 2º ano, as cadeiras são apropriadas para crianças e não para jovens e adultos). Outro aspecto reivindicatório que os educandos fizeram em suas falas diz respeito à merenda. Estes relataram que alguns educandos que chegavam mais tarde, muitos por causa do trabalho, não conseguiam mais lancha.

[...] se pudesse mudar alguma coisa na escola seria a luz, mais cadeira, por que é pouca cadeira e os ventiladores. A cantina também... (Educando *c*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Em suas falas, ainda que de forma incipiente, os educandos mostram uma percepção crítica das condições do espaço no qual está acontecendo sua escolarização e das dificuldades que estas condições lhes trazem. Isto aponta para uma tomada de consciência, leitura da realidade mais emergente.

No entanto, como vimos no capítulo anterior sobre a categoria **conscientização**, a tomada de consciência não significa ainda conscientização, ponto de partida para a ação política, intervenção no meio no qual se está inserido, visando à transformação da realidade (FREIRE, 1969; 1980; 2011); no caso dos educandos da EJA IV B, a transformação das condições de atendimento das suas demandas no espaço escolar. Suas falas, porém, evidenciaram que o exercício de leitura da realidade está em andamento.

Para Freire (2007) a realização do movimento que se traduz em conscientização faz-se necessário, a superação da distância entre as pessoas e o mundo, e a compreensão das formas que estes adotam para a leitura deste mesmo mundo, ou seja, investigar se estas ajudam na identificação das contradições ali presentes, suas causas e desdobramentos – fenômeno do mundo objetivado. É necessário, enfim, a relação da “consciência-mundo.”

Os educadores foram o destaque entre os pontos positivos que os educandos evidenciaram em seus relatos. A identificação com os educadores centrava na figura do educador **C**, pois segundo os educandos, este educador, demonstrava preocupação com suas dificuldades e proximidade com eles.

Quando solicitados sobre suas percepções da sala de aula da EJA IV B, várias foram as colocações; no que diz respeito a dinâmica da sala, todos apontaram, como um complicador, “a bagunça” – empregamos, aqui, o termo utilizado pelos próprios educandos. Segundo suas colocações, a bagunça era fruto das ações dos mais jovens, muito embora os educandos jovens também relatassem as mesmas dificuldades com os “alunos que não quer estudar e ficam atrapalhando a aula, eu tô na aula prá aprender e tem uns que não quer aprender devia mudar de sala.” (Educatando **b**. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

A diversidade etária vai sumindo quando os educandos adultos e idosos vão se afastando da escola. Esse fato se traduz na presença de jovens cada vez mais jovens nas salas de EJA. A turma da EJA IV B, como vimos no capítulo 2, quando da caracterização dos educandos, representa essa realidade. Dentre os educandos de mais idade (42 anos), colhemos o seguinte relato, sobre a questão proposta:

[...] logo no começo, com uns três dias que eu comecei eu já tava mode desistir, por que eu não tava aguentando[...] eu já tenho problema de saúde, ai tudo isso vai desgastando a pessoa, ai quando chega aqui a pessoa vem estudar, aproveitar o restinho de tempo que tem, porque é um restinho de tempo que eu tenho, porque a minha adolescência eu não estudei, não fiz nada né, ai quando a gente chega é uma bagunça imensa, é música alta, umas dança, o celular ligado, é os mais novo [...] ai eu falei para [nome do educador]eu não venho mais não e ele perguntou por que, eu não aguento mais e ele disse não, é porque a maioria é adolescente, eu digo sim, mas eu não sou obrigada a aguentar isso aqui não. Poderia vocês ter me transferido pra uma classe que tinha mais idoso prá não ter essa bagunça. (Educando *d*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

A diversidade etária, presente na sala de EJA, está na verdade se configurando como espaço majoritário dos adolescentes e jovens. No caso da EJA IV B, essa realidade se intensifica com um percentual de 72,22% da turma de jovens entre 15 e 20 anos de idade. As dinâmicas de sala requerem outra visão, para não eclodirem mais formas de exclusão.

Retomamos, aqui, a fala de Arroyo (2007) da necessidade de se pensar uma proposta de educação de jovens e adultos que leve em conta os seus sujeitos, sua temporalidade de jovens e adultos, nos parece improvável pensar as práticas educativas na EJA, nos dias atuais como uma modalidade pensada somente na perspectiva do adulto trabalhador.

Mesmo diante dos relatos da dificuldade em convergir as intenções e expectativas entre os(as) educandos em sala, buscamos abordar outro aspecto: as atividades ali realizadas, com o intuito de que estes – os educandos – denotassem em suas falas um pouco das práticas dos educadores.

Novamente a identificação com o educador *C* emergiu nas falas; em destaque a forma dialogada como o educador trabalha os conteúdos e as atividades realizadas com suporte em elementos do cotidiano dos educandos. Outro aspecto também esteve muito presente: o respeito ao tempo de cada educando na elaboração de sua forma de aprender.

[...] quando eu tenho assim dificuldade, há os trabalho, os trabalho, uns entregaram, ai eu já fiquei prá trás, ai eu, professor eu não vou lhe entregar porque a maioria já lhe entregou, e eu tenho vergonha de entregar assim, e o senhor deu tal prazo, ai eu não gosto, ai ele, não, não tem problema não pode me dar. Ai já ele me entende né assim. (Educando *b*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Essa preocupação também foi percebida durante a observação. As formas de expressar o conteúdo diferenciavam conforme o entendimento e o grau de dificuldade, percebidos nos educandos. As vivências do cotidiano do educando eram utilizadas para ajudar no entendimento do conteúdo exibido: elementos da rotina da casa; as ações realizadas no espaço do trabalho, e, ainda, aspectos da realidade do bairro. Mais uma vez evidencias de um

trabalho de **contextualização** dos conteúdos e a busca do diálogo com a realidade dos educandos na ação do conhecimento.

O ato de conhecer se mostra, nessa perspectiva, como algo imanente<sup>41</sup> aos seres, característica essencial de sua existência, que se efetiva por meio de sua relação permanente com o espaço no qual elaboram a realidade existencial. Existir, estar no mundo, é ao mesmo tempo a realização do *ser* no mundo, como afirma Freire (2011). Existimos porque – como seres cognoscentes – conhecemos e reelaboramos formas diferentes de conhecer e, por meio deste ato, estabelecemos nossa relação com mundo.

A escuta em sala pelos educadores, apresentou-se, na fala dos educandos, como um elemento importante no envolvimento destes com a sala, com as atividades e, ainda, com o próprio conteúdo. Ficou evidente em suas falas a importância que estes delegam à atitude de proximidade ou distanciamento dos educadores, em relação às suas demandas, sejam de ordem pessoal, ou resultante dos processos de aprendizagem. Segundo a fala de um educando, este gostaria:

que eles [educadores] entendesse mais, queria que eles mudasse mais, assim prá eles entender o nosso lado, porque a gente precisa muito da ajuda deles, entendesse mais o nosso lado, escutasse mais a gente.” (Educando *b*. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Nesse momento, os educandos demonstraram se identificar mais com o educador que divide a fala/**palavra** com estes e estabelece um diálogo a possibilitar que estes tragam para a sala suas percepções, questionamentos, descontentamentos e também conquistas na ampliação de seus conhecimentos.

O documento intitulado **Marco de ação de Belém**<sup>42</sup> (UNESCO/MEC, 2010) – um apanhado das deliberações e recomendações das 144 nações presentes na CONFINTEA VI – no ponto em destaque nomeado – “Abordagem a problemas e desafios mundiais educacionais globais”, são apresentados a concepção e os desafios à aprendizagem na educação de jovens e adultos. Segundo o documento,

---

<sup>41</sup> O termo imanência reforça a ideia da concepção antropológica de homem e mulher como seres cognoscentes, O existir carrega em si a prerrogativa de estar em relação permanente com o mundo e consequentemente, em ato de conhecer. Aponta para os processos de hominização em que o ato de conhecer e as características das relações que são estabelecidas nessa ação definem, ao mesmo tempo, homem e mundo.

<sup>42</sup> Apesar de o documento apontar os desafios, no plano global, da educação da pessoa adulta, o adotamos como referência para a modalidade de educação de jovens e adultos, compreendendo que, se tomamos como base a realidade brasileira, essa educação se estende a outros sujeitos que não somente ao adulto.

[...] a aprendizagem e educação de adultos têm como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. [...] A aprendizagem e educação de adultos não apenas oferecem competências específicas, mas são também um fator essencial na elevação da autoconfiança, da autonomia e de um sólido sentimento de identidade e apoio mútuo. (UNESCO/MEC, 2010, p. 17)

As falas dos educandos evidenciam que em um contexto do **diálogo**, no qual se percebem respeitados em suas falas e saberes, sentem-se mais seguros para a participação e envolvimento com a aprendizagem. Fazendo a leitura com o desafio apontado pelo documento citado, deparamos a necessária elevação da autoestima, possível em um contexto de aprendizagem proporcionado por práticas de reconhecimento dos sujeitos, de sua realidade e saberes prévios.

As atividades com as quais os educandos mais se identificam, em sala de aula, estão entre aquelas nas quais podem participar mais, aprender de modo mais lúdico e quando percebem nestas a relação com os conhecimentos que já têm. Então, segundo estes, fica mais fácil aprender.

Outro aspecto solicitado aos educandos, durante as entrevistas, diz respeito às suas percepções sobre os educadores e suas atuações na turma da EJA IV B. As falas não se diferenciaram das anteriores e percebemos uma identidade maior com o educador **C** e a sua prática em sala. Mesmo aqueles que afirmaram ter dificuldades com a disciplina trabalhada pelo educador, ressaltam que mesmo assim gostam da aula: “o professor faz com que a gente goste da aula, a gente aprende a gostar da aula” (Educando **a**. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada).

Os educandos destacaram que se sentem à vontade para falar de suas dificuldades, quando os educadores demonstram entender seus problemas, são mais interessados em ajudar a superar suas limitações e, ainda, quando evidenciam uma preocupação com os seus aprendizados:

[...] o [educador **C**] também pergunta se eu fiz o dever que ele passou né, se eu tô interessado, me interessando, é importante, né, num é só comigo que eles fala, mas com os outros, mas é importante sim, ajuda o aluno a se desenvolver, [...] se eu num sei eu pergunto num vou ficar martelando o que eu num sei. (Educando **e**. Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Quanto à percepção das práticas dos educadores, a prática do educador **C**, destacou-se na fala dos educandos. Embora um educando tenha afirmado não se identificar com sua prática, os demais fizeram referência a esta de forma positiva. Uma fala chama atenção pelo entendimento do contexto da prática como o da “parceria”, nos remetendo à elaboração de

Paulo Freire (2009; 2011; 2011a), quando se refere à relação educador-educando, como sendo uma relação entre sujeitos que se reconhecem em um mesmo processo, como seres cognitivos, ambos detentores de saberes diferenciados, mas detentores de saberes.

[...]na convivência do dia a dia, entendeu, eles ensina um pouco do dia a dia.  
[...]Eles ensinam de forma bem diferente, né, assim mais parceria, tipo ele passa um negócio novo e aí pergunta como é que é e tal, é legal, é bem bacana do jeito que ele ensina. (Educando e Registro feito por nós na entrevista semiestruturada)

Na fala dos educandos percebemos um olhar crítico sobre seu local de moradia, suas condições de trabalho, a violência presente no bairro, como também agora às portas da escola. Presenciamos este olhar crítico durante a pesquisa em três fatos: 1) a escola ficou uma semana com a frequência baixa, em todos os turnos, durante o mês de junho, pois algumas ruas do Conjunto Vila Velha estavam sitiadas, e com toque de recolher (situação imposta pelo tráfico na área); 2) uma tentativa de invasão à escola durante o turno da tarde, no mês de setembro em busca de um morador do Conjunto que estava em fuga; este foi morto no hospital ao lado da escola na mesma tarde; e 3) uma troca de tiros na saída do turno da manhã com o envolvimento de um aluno da escola que estudava no turno da tarde. Mesmo durante uma das noites das entrevistas com os educandos, o “Raio” foi chamando à escola, pois um educando da EJA IV B havia ameaçado o segurança da escola e foi chamada, então, uma viatura do “Ronda do Quarteirão” para acompanhar a saída dos educandos, após o término das aulas.

Os educandos evidenciaram em suas falas desde suas dificuldades pessoais, suas lutas diárias, suas críticas às condições nas quais estão inseridos na escola, às crenças no que a educação pode lhes proporcionar, mesmo com tantas deficiências no processo de escolarização. Quanto à sala de aula e às práticas ali realizadas, percebemos que estas têm mais influência em seus percursos de escolarização quando se encontram mais próximas de suas realidades e os contemplam como partícipes do processo de aprender e ensinar.

No fechamento deste capítulo gostaríamos de retomar dois documentos que em tese norteariam o trabalho realizado na turma de EJA na qual foi realizada a pesquisa, aqui apresentada: (1) as diretrizes curriculares para a modalidade em questão, elaboradas e “assumidas” pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e que apontam para uma prática contextualizada; e (2) o Projeto Político Pedagógico da escola, ambos documentos apresentados no segundo capítulo desse trabalho.

Quanto às diretrizes vimos que se, nas intenções, o documento deixa evidente sua perspectiva de educação e a preocupação em organizar o trabalho pedagógico na direção da concepção

freireana, na prática, essas intenções vão se diluindo, tendo por motivação as constantes mudanças políticas que interferem nos percursos do trabalho educativo. O fato de, em suas práticas políticas, as diferentes instâncias de gerenciamento do Poder Público investir em recursos e agentes voltadas para políticas de governo, e não para políticas de Estado, marca profundamente, no caso focalizado, a educação de jovens e adultos, com descontinuidades.

No que se refere ao PPP da escola na qual se encontra a turma pesquisada, o documento apresentou elementos propiciadores de uma prática de vertente freireana, quando da abordagem que este faz em relação ao reconhecimento da existência de um conhecimento prévio dos educandos, fruto de suas experiências, bem como da relevância desse conhecimento na prática educativa - “é preciso valorizar e aproveitar a experiência de vida do educando fazendo disso um ponto de partida para a construção do conhecimento.” (PPP, 2010, p. 04. Anexo 01); assim como a importância da objetividade do conhecimento elaborado em sala de aula e relevância que este apregoa à realidade do educando e, nessa perspectiva, cita o documento: “queremos favorecer um aprendizado coerente com a realidade do educando a fim de que este perceba na prática a aplicabilidade e o sentido que o conteúdo ministrado terá para sua vida.” (OP. CIT., p. 04).

O documento ainda alude à necessária atitude crítica diante de uma prática que se aproxime de uma “educação bancária”, ao afirmar que “o aluno precisa ser, levado a pensar, investigar, questionar. Não pode ser um mero depósito de informações, mas alguém que deve participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.” (OP. CIT., p. 04)

No entanto, diante do exposto, nos documentos, da observação realizada em sala, e diante das falas dos sujeitos da pesquisa o que pudemos visualizar foi, ainda, as dificuldades de se trabalhar na modalidade de educação de jovens e adultos com práticas contextualizadas, nas quais o diálogo seja o método por excelência e em que a autonomia e do sujeito seja o objetivo maior.

Algumas práticas, que se aproximam de pressupostos da educação popular foram evidenciadas, mas como uma realização individual, na figura de um educador, mas que sugerem, como vimos na fala dos educandos, uma identificação destes – educandos – com as características dessas práticas, ponto que deverá ser melhor aprofundado em outras pesquisas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: as contribuições para a educação de jovens e adultos - outras perspectivas

Uma das condições para que um fato, um fenômeno, um problema seja entendido em sua rede de relações é que se torne, dialeticamente, um destacado percebido em si. Primeiro que o compreendamos com algo nele mesmo para assim perceber que sua compreensão envolve suas relações com outros dados e fatos. (FREIRE, 2013, p.286).

Iniciamos nossas considerações sobre o trabalho de investigação realizado, tomando a citação de Freire e retomando o objeto para o qual direcionamos a visão durante a pesquisa realizada. Nosso foco, descrito nos capítulos que compõem esse trabalho, privilegiou a identificação e análise de pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola pública municipal de Fortaleza.

Nosso percurso apontou para três ações: 1) identificar e analisar o modo como os pressupostos da EP estavam inseridos na prática do educador da EJA; 2) identificar os motivos que levaram o educador a adotar em sua prática esses pressupostos; e 3) identificar as implicações dessa prática junto aos educandos dessa modalidade de ensino.

O percurso trilhado permitiu-nos responder a algumas questões formuladas no decorrer do trabalho e que estão presentes no objetivo da pesquisa.

Pudemos perceber a presença, de forma ainda incipiente, de três das cinco categorias que propusemos na realização da pesquisa e que cobrem os pressupostos da educação popular na prática realizada por um educador da escola pesquisada; destacamos, de forma mais particular, a **contextualização**, evidente tanto na prática do educador quanto nas falas dos educandos, categoria pautada por uma prática de valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, frutos de suas “experiências de saber feito” (FREIRE, 2009, 2011a), e no diálogo estabelecido entre os saberes acadêmicos e os saberes populares.

Evidenciamos na ação anterior a presença de uma das etapas do método freireano, a “tematização”, que se foi destacando como um dos achados da pesquisa e que reforça a presença da categoria **contextualização**, uma vez que a tematização refere-se em tornar conteúdo de sala de aula aquele próprio do saber cotidiano do educando, nas palavras de Freire (2009; 2011) o “saber de experiência feito”, ação que em si traduz a necessária contextualização dos saberes.

A prática realizada anuncia uma ação **dialógica** com a democratização da **palavra**, e não qualquer palavra, mas a “palavra verdadeira”, como anunciada no capítulo quatro deste trabalho, pois esta representava a fala do educando a partir de sua realidade e saberes constituídos.

A democratização da **palavra** evidenciou, por sua vez, a segurança desse educando na denúncia das condições de escolarização nas quais estavam inseridos: questões físico-estruturais, de organização e, ainda, aquelas relativas ao distanciamento de alguns educadores ante suas demandas, tanto de aprendizagem como as decorrentes das condições impostas por sua realidade existencial e que se apresentam nos processos de aprendizagem.

O trabalho de investigação apontou para situações que denotavam uma tomada de consciência por parte dos educandos, evidenciada em suas leituras de mundo, por meio de uma leitura crítica da própria realidade. Não são evidentes, no entanto, as categorias **conscientização** e **politização**, pois estas surgiam nas práticas, em sala de aula, de forma contingente, sem muito aprofundamento ou abrangência, e com pouca intencionalidade.

A categoria **politização** esteve presente na fala do educador, que demonstrou um entendimento da educação como ato político, mas essa compreensão não pode ser percebida ainda, na prática de sala de aula, nas ações dos educandos.

Este aspecto ficou claro nas falas dos educandos e em sua participação nas discussões, em sala. Estes elaboravam as denúncias, discutiam as problemáticas na sala de aula, mas não visualizavam, ainda, as formas de intervenção. Sua ação como sujeitos se encontrava ainda na fase da constatação.

Poderíamos associar essa dinâmica ao que Freire (1969) denominou de estado de consciência transitiva ingênua – descrita no quarto capítulo deste trabalho – momento em que a tomada de consciência não representa ainda o “empoderamento” para a ação de intervenção intencional na realidade. Exibe-se, porém, como um estado que antecede a consciência transitiva crítica, momento no qual os sujeitos se percebem em sua capacidade de intervenção para a mudança necessária às demandas notadas.

Pudemos perceber, pela observação, que, ao descreverem o que identificavam como sendo “um ensino bem diferente”, os educandos estavam, na verdade, relatando as práticas

realizadas pelo educador pautadas na **contextualização**, no **diálogo** e na socialização da **palavra**.

Verificamos que a prática, citada há instantes, tem como consequência a identificação dos educandos com o educador e com as disciplinas trabalhadas por este, mesmo sendo disciplinas difíceis, como os próprios educandos afirmaram. Identificamos essa fala, também, entre os educandos mais jovens, desnudando uma das preocupações apontadas no contexto dessa pesquisa – descrita no segundo capítulo – que dizia respeito a uma prática que buscasse dialogar com as demandas desses jovens educandos, em número crescente na EJA.

Durante a pesquisa, observamos na fala dos educandos uma resistência diante da presença de um quantitativo cada vez maior de adolescentes em sala de aula. A presença majoritária de jovens muito jovens, que denominamos como juvenilização da modalidade de educação de jovens e adultos, foi se impondo pela reincidência da temática em suas falas. Esta surgia na fala dos educandos como um “problema”.

Mesmo não fazendo referência a essa temática, durante as entrevistas com os educandos, quando estes eram solicitados a identificar o que mudariam na sala de aula todos fizeram referência aos “alunos bagunceiros”, termo utilizado pelos educandos ao fazerem referência aos educandos adolescentes e jovens. Em seus entendimentos, estes deveriam estar em salas separadas. Essa fala chama atenção por ter sido expressa tanto pelos educandos mais jovens como pelos mais adultos. Quando a questão era apresentada por um educando mais adulto este apontava como resposta ao o que apresentavam como “um problema” a separação das salas por idade.

Esse ponto sugere a necessidade de um olhar mais aproximado desse fenômeno – a juvenilização da EJA – sob aspectos diferenciados: 1) o remanejamento automático dos educandos com 15 anos de idade, do ensino fundamental, dito regular, para a modalidade de EJA, sem que estes demonstrem a intenção de participar dessa modalidade de ensino; 2) a busca por uma formação dos educadores que privilegie práticas levando em consideração essa realidade da juvenilização da modalidade; 3) atenção devida para que essa realidade não se configure como mais um elemento na exclusão dos educandos do processo de escolarização; e 4) o cuidado para que esse fenômeno não se transforme no fortalecimento de uma prática de segregação geracional dentro da modalidade de educação de jovens e adultos.

Ao darmos prosseguimento à pesquisa, percebemos que a prática identificada pelos educandos como diferenciada, não se demonstrava como prática ordinária entre os educadores daquela turma de EJA, configurando-se como um trabalho isolado do educador *C*.

Ao contrário, as falas dos educandos apontaram para a necessidade de maior escuta, pelos demais educadores da sala, em relação às suas necessidades; que estes se posicionassem na condição do diálogo, e ainda, que observassem suas dificuldades na escolarização e nas suas demandas de aprendizagem. Tomando como exemplo uma das falas, o educando diz que gostaria que os educadores entendessem sua realidade.

Pudemos inferir, ainda, que as concepções adotadas, assim como as práticas realizadas pelo educador *C*, são o constructo de sua participação em movimentos sociais organizados, como o trabalho de educação realizado com o método freireano em associações comunitárias – descrição feita no segundo capítulo, na caracterização dos sujeitos da pesquisa. Em nenhum momento, o educador faz referência ao embasamento de sua prática com base em sua formação inicial ou formação continuada.

A constatação anterior nos leva a outra inferência: o distanciamento entre as concepções e orientações propostas pelos documentos oficiais que pautam sobre as diretrizes para a educação de jovens e adultos nas escolas públicas municipais de Fortaleza, respectivamente de 1996 e 2011, e os entendimentos, concepções e práticas realizadas pelos educadores dessa modalidade.

Lembramos que os dois documentos que definem as diretrizes para a EJA, no Município de Fortaleza, trazem em seu construto elementos da teoria e prática freireana, sendo que o segundo documento, datado de 2011, pauta suas orientações nos princípios da educação popular.

Na perspectiva dos documentos basilares da prática dos educadores da pesquisa, citamos também o PPP da escola que evidenciou em seu texto algumas contradições.

Observamos no texto uma dificuldade na formulação sobre o papel da educação ou a clareza na definição de uma ideia de educação exposta pela escola – uma das solicitações do próprio documento – diluindo-se na ideia de sociedade e no papel da escola e dos sujeitos educadores. Quanto à atuação dos educadores, o documento traz a seguinte referência “ao educador cabe o

dever de resgatar os valores e tornar o indivíduo mais humano e consciente do seu papel nesta sociedade.” (PPP, 2010, p. 02. Anexo 01).

No concernente ao currículo, o documento não expressa uma concepção de forma clara, referindo-se a ele de forma superficial sem maiores definições; em sua alusão, defende a ideia de que: “o currículo seja atualizado e coerente com o cotidiano do aluno.” (OP. CIT., p. 05), fazendo, novamente, uma referência a ele no documento, posteriormente, quando trata de algumas ações para o trabalho com os temas transversais apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Chamam a atenção alguns termos utilizados no documento pelos sujeitos da escola e que vislumbram certa preocupação com uma prática educativa que propicie a criticidade, o diálogo, a consciência crítica, a compreensão dos sujeitos como criativos e fazedores, inseridos em uma realidade específica que deve ser pautada como aspecto importante na definição das práticas elaboradas pelos educadores.

No entanto, encontramos também na citada peça algumas incoerências: ao mesmo momento em que são externadas expressões como participação, consciência crítica, como a ideia de autonomia, identificamos trechos, como: “o aluno precisa ser levado a pensar...”. Parece-nos que há uma linha tênue entre o entendimento da necessária prática pedagógica para o reconhecimento da autonomia dos educandos e uma noção arraigada, ainda pautada na concepção de sociedade e de mundo baseada no ideário da educação tradicional, de cunho liberal burguês, sob a qual fomos formados educadores, na qual o educando deve ser conduzido ao conhecimento, como se este fosse desprovido de tal “dádiva”.

Compreendemos que, no concernente às práticas realizadas na modalidade de educação de jovens e adultos nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, uma reaproximação entre o proclamado nos documentos oficiais – as diretrizes para a EJA, com base em uma ideia freireana de educação – e a prática vivenciada no cotidiano das salas dessa modalidade de ensino, só será possível sob os seguintes aspectos: 1) a adoção da ideia freireana de educação pela Secretaria de Educação desse Município como política de educação para a EJA, pautando sua prática nos pressupostos da educação popular; 2) a realização de um trabalho de formação com os sujeitos que compõem a escola (gestores escolares, coordenadores pedagógicos e educadores) sob os fundamentos da educação freireana, visando ao trabalho em sala com os pressupostos da educação popular.

A pesquisa demonstrou que mesmo sendo evidenciada de forma contingente, como prática isolada de um educador em uma sala de aula de uma escola pública, é possível realizar uma prática que se possa pautar em pressupostos da educação popular; e que as ações realizadas, em sala, sob esses pressupostos, incidem nas ações dos educandos de forma positiva, causando uma identificação destes com a proposta ali presente.

Nesta pesquisa, foram separadas para observação cinco categorias, que cobrem a EP: **palavra, diálogo, contextualização, conscientização e politização**. Três puderam ser observadas de forma sistemática em sala de aula, a saber, as categorias: **palavra, diálogo e contextualização**, estas, por sua vez, com a aprovação dos educandos que mesmo sem conhecê-las, se identificavam com o contexto de participação, de “parceria” – fala de um dos educandos – que estas propiciavam à sala de aula.

Negar a possibilidade do diálogo com as práticas da EP na escolarização é sonegar a possibilidade de se evidenciar nas salas de aula da escola pública a episteme dos grupos populares e reforçar a ideologia da neutralidade da prática educativa, adotando práticas despolitizadas. Adotamos, como Freire, a compreensão da possibilidade de elaboração de uma escola pública popular.

Propomos nos possibilitar pensar educação popular transpondo os espaços historicamente experimentados ou para outras experiências. Nas palavras de Freire (2009) “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Uma educação que não vislumbre somente a preparação para o mercado de trabalho, mas que indo além busque com os educandos e a partir destes os elementos para a transformação de sua realidade. Uma educação que se proponha a ser espaço para efetivação da autonomia dos educandos por meio da conscientização.

Conscientização que se traduza na percepção de si no mundo como sujeito cognoscente, que, reconhecendo a realidade como objeto cognoscível, realiza, de forma crítica, o desvelamento desta. Está na criticidade, presente nessa proposta de educação, em seu ato de conhecer, a possibilidade de elaborar formas de intervenções por meio de uma práxis que, necessariamente, evidenciará uma realidade desnuda, em particular, das ideologias que distorcem e blindam uma forma de **estar sendo** do mundo e no mundo, que interessa aos grupos dominantes.

A ação-reflexão, elementos que sustentam a prática da conscientização proposta nessa educação, representam dois momentos da mesma ação. A negação de um dos momentos representaria, ao mesmo tempo, a negação e o esvaziamento do outro. A negação dessa premissa, a da necessária coexistência dos dois momentos, no ato do conhecimento, implicaria a impossibilidade da “práxis humana”; a tal ponto que Freire, ao se referir ao distanciamento da ação e da reflexão, no livro **Pedagogia do Oprimido**, o faz com a seguinte observação “esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo [...] se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 108).

Neste sentido, esta pesquisa buscou contribuir, para evidenciar a realização do necessário diálogo sobre a realização de uma educação prime pela coerência entre a ação e a reflexão, que fundamente sua prática – traduzida em práxis – nos pressupostos da educação popular, tendo como *locus* a escola das classes populares, ou seja, a escola pública. O caminho a ser perseguido e aprofundado, deverá ser então o da escola pública popular.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et alii. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: autêntica, 2007.
- ASSUMPCÃO, Raiane (Org). **Educação popular na perspectiva freireana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular; 3) Vários autores.
- AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo terceiro. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008. (Coleção 10, nº 14)
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004)
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A questão política da educação popular**. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos; 38)
- BRASIL-MEC. **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, CEAAL, 2005. (Coleção educação para todos).
- BRASIL-MEC. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL-MEC. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CALADO, Alder Júlio. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. *In*: LIMA, Maria Nayde dos Santos, ROSAS, Argentina. (Orgs.). **Paulo Freire** – quando as ideias e os afetos se cruzam. Recife: Editora Universitária, 2001.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular *In*: ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire**: educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

DE KADT, Emanuel. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção educação para todos).

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

FAVERO, Osmar. (Org.). Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. *In*: BARBOSA, Leticia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**: impactos na sociedade pernambucana. Recife. Editora do autor, 2009.

\_\_\_\_\_. Referências sobre materiais para a educação popular. *In*: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2. edição, 1986.

FERNANDEZ, Florentino Sanz. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia Mello e Silva. 3. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 30. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Política e educação**. 8. ed., Iduatuba, SP: Vila das Letras, 2007a.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. Ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011

FRENCKEN, Geraldo. **Em missão: os padres lazaristas da Congregação da Missão no Nordeste e Norte do Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2010

FUNDAÇÃO EDUCAR. **Diretrizes Político-Pedagógicas**. Rio de Janeiro, 1986.

GARCIA, Pedro e outros. **O Pêndulo das Ideologias: a educação popular e o desafio da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. *In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed., Belo Horizonte: autêntica, 2007.

GÓES, Moacyr de. Educação popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos. *In: ROSAS, Paulo (Org.). Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

\_\_\_\_\_. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961 – 1964: uma escola democrática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea)

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago, 1994.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação no. 14**, 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

LOVISOLO, Hugo. A educação de jovens e adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa n.º. 67**. São Paulo, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico filosóficos e outros textos escolhidos**. Lisboa: Edições 70. 1989.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo. 1977.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2003. (Coleção Igreja na História)

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo. 4. ed.: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PMF/SEC. **Proposta Curricular: programa de educação básica II e III**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF/ Secretaria da Educação e Cultura - SEC, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de Jovens e Adultos: Trabalhadores brasileiros do século XXI – o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **SISIFO**. Revista de Ciências da Educação. n.º. 2. Jan/abr, 2007.

ROSAS, Paulo. **Fontes do Pensamento de Paulo Freire**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Memorial do MCP: Fundação de Cultura Cidade do Recife**, 1986.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Método Paulo Freire, 40 anos: histórias e memória *In*: ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed., João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: **Educação no Brasil**: textos selecionados. MEC, 1976.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório. (Orgs.) **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. (Volume 1)

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

TORRES, Carlos Alberto; O´CADIZ, Maria del Pillar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia**: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

- **Documentos**

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. **DOU**, 23 de dezembro de 1996.

LEI nº 9317 de 14 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, renomeia e reformula o Conselho de Educação de Fortaleza (CEF) e dá outras providências. Fortaleza, **DOM**, nº 13.719.

RESOLUÇÃO nº 007/2012. Estabelece normas para a organização e funcionamento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade do Ensino Fundamental da Educação Básica, nas Instituições de Educação do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. CME/CEF. Fortaleza, 2012.

RESOLUÇÃO nº 438/2012. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza. CEE/CEB, 2012.

RESOLUÇÃO nº 3/2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília. MEC/CNE/CEB, 2010.

UNESCO/MEC. Marco de ação de Belém. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos** (CONFINTEA VI). Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

- **Arquivo sonoro**

BANDEIRA, Marina. O percurso do Movimento de Educação Popular (MEB) na década de 1960. Rio de Janeiro, 04 de setembro. 2013. (Entrevista inédita concedida à pesquisadora – arquivo particular)

- **Manuscritos**

FREIRE, Paulo. Carta a Lourdes Morais. Génève, 29 de setembro de 1971. 06 fl. (Manuscrito inédito do acervo do Centro de Documentação Dom Helder Câmara – CeDoHC - Recife)

FREIRE, Paulo. Carta a Dom Helder Câmara. Génève, 31 de novembro de 1971. 03 fl. (Manuscrito inédito do acervo do Centro de Documentação Dom Helder Câmara – CeDoHC - Recife)

- **Sites pesquisados**

BOFF, Leonardo. O que querem dizer as manifestações nas ruas do Brasil - <http://leonardoboff.wordpress.com> /2013/06/28 (Pesquisa realizada em 25 de setembro as 16h50min.)

IBGE. Censo 2010 - <http://tc1.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/simSinasc/pupulacaoSexoBairro> (Pesquisa realizada em 17 de setembro de 2013 as 11h03min.)

IBGE. Censo Demográfico 2010. [http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece\\_Informe\\_57\\_22\\_abril\\_2013.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_57_22_abril_2013.pdf). (Pesquisa realizada em 07 de outubro de 2013 as 23h15min.)

FNDE. Matrículas da Educação Básica, consideradas no FUNDEB – EJA Região Nordeste. [www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-dados-estatisiticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-dados-estatisiticos). (Pesquisa realizada em 14 de agosto de 2012 as 21h45min.)

FRENCKEN, Claudete S. M. e ALVES, Rita C. L. Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o *ser mais*. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 111-124, Jan.-Jun. 2013. (Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>)

## APÊNDICES

**Apêndice – 01:** Questionário de caracterização dos educandos.

**Apêndice – 02:** Questionário de caracterização dos educadores.

**Apêndice – 03:** Instrumental para entrevista semiestruturada com os educandos.

**Apêndice – 04:** Instrumental para entrevista semiestruturada com os educadores.

**Apêndice – 01:** Questionário de caracterização dos educandos

**QUESTIONARIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

**SEGMENTO EDUCANDO**

**PESQUISA:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza

**PESQUISADORA:** Claudete da Silva Morais Frencken

**INSTITUIÇÃO:** UFC

**LOCAL DA PESQUISA:** Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante

**OBJETIVO:** Identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade. Marque a opção que amais se aproxima da sua idade:
  - ( ) 15 – 17 anos
  - ( ) 17 – 20 anos
  - ( ) 20 – 25 anos
  - ( ) 25 – 30 anos
  - ( ) 30 – 35 anos
  - ( ) mais de 40 anos
3. Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Trabalho. Você faz algum trabalho remunerado? ( ) sim ( ) não
5. Carga horária. Se você trabalha, quantas horas permanece no local de trabalho?
  - ( ) 2h – 4h
  - ( ) 4h – 8h
  - ( ) 6h – 8h
  - ( ) mais de 8h
6. Tipo de trabalho. Que tipo de trabalho você realiza?
  - ( ) fabril
  - ( ) doméstico
  - ( ) comercial
  - ( ) outro: \_\_\_\_\_
7. Moradia. Você mora nas proximidades da escola? ( ) sim ( ) não
8. Moradia. Qual o bairro onde você mora? \_\_\_\_\_
9. Estado civil. Qual o seu estado civil? \_\_\_\_\_
10. Família. Você tem filhos? ( ) sim ( ) não
11. Família. Se tem filhos. Quantos filhos você tem?

- ( ) 1 – 2  
 ( ) 2 – 4  
 ( ) 4 – 6  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
12. Escolarização. Você sempre estudou nessa escola? ( ) sim ( ) não
13. Escolarização. Em quantas escolas você já estudou?  
 ( ) 1  
 ( ) 2  
 ( ) 3  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
14. Escolarização. Você já parou de estudar alguma vez? ( ) sim ( ) não
15. Escolarização. Se você já parou alguma vez. Quantas vezes você parou de estudar?  
 ( ) 1 vez  
 ( ) 2 vezes  
 ( ) 3 vezes  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
16. Escolarização. Se você já parou alguma vez. Por quantos anos você deixou de estudar?  
 ( ) 1 ano  
 ( ) 2 anos  
 ( ) 3 anos  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
17. Escolarização. Quais motivos levaram você a parar de estudar?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
18. Escolarização. Você já repetiu alguma série? ( ) sim ( ) não. Qual(is): \_\_\_\_\_
19. Escolarização. Quantas vezes você já repetiu alguma série?  
 ( ) 1 vez  
 ( ) 2 vezes  
 ( ) 3 vezes  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
20. Escolarização. Quais as primeiras palavras que vêm a sua mente quando pensa em:  
 a) Escola; \_\_\_\_\_  
 b) Sala de aula: \_\_\_\_\_  
 c) Educador(a): \_\_\_\_\_
21. Escolarização. O que faria você pensar em para de estudar?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
22. Escolarização. O que motiva a estar na sala de aula?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Apêndice – 02:** Questionário de caracterização dos educadores

## **QUESTIONARIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

### **SEGMENTO EDUCADOR**

**PESQUISA:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza

**PESQUISADORA:** Claudete da Silva Morais Frencken

**INSTITUIÇÃO:** UFC

**LOCAL DA PESQUISA:** Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante

**OBJETIVO:** Identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade. Marque a opção que amais se aproxima da sua idade:
  - ( ) 25 – 30 anos
  - ( ) 30 – 40 anos
  - ( ) 30 – 35 anos
  - ( ) mais de 40 anos
3. Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Formação. Qual sua formação inicial?
  - a) Curso: \_\_\_\_\_
  - b) Instituição: \_\_\_\_\_
  - c) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
5. Formação. Você possui curso de pós-graduação? ( ) sim ( ) não
  - a) Curso: \_\_\_\_\_
  - b) Instituição: \_\_\_\_\_
  - c) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
6. Estado civil. Qual o seu estado civil? \_\_\_\_\_
7. Família. Você tem filhos? ( ) sim ( ) não
8. Família. Se tem filhos. Quantos filhos você tem?
  - ( ) 1 – 2
  - ( ) 2 – 4
  - ( ) 4 – 6
  - ( ) outro: \_\_\_\_\_
9. Moradia. Qual o bairro onde você mora? \_\_\_\_\_
10. Moradia. Você mora próxima à escola da pesquisa? ( ) sim ( ) não
11. Docência. Quantos anos você trabalha no magistério (em sala de aula)?
  - ( ) 1 – 5 anos
  - ( ) 5 – 10 anos
  - ( ) 10 – 15 anos

- ( ) mais de 15 anos
12. Docência. Quantos anos você trabalha com a modalidade de EJA (em sala de aula) ?  
( ) 1 – 5 anos  
( ) 5 – 10 anos  
( ) 10 – 15 anos  
( ) mais de 15 anos
13. Docência. Quantos turnos de 4h você trabalha em sala de aula?  
( ) 1 turno  
( ) 2 turnos  
( ) 3 turnos
14. Docência. Em quantas escolas você trabalha?  
( ) 1 escola  
( ) 2 escolas  
( ) 3 escolas  
( ) outro: \_\_\_\_\_
15. Docência. Quantos anos você trabalha na escola na qual está sendo realizada a pesquisa?  
( ) 1 – 5 anos  
( ) 5 – 10 anos  
( ) 10 – 15 anos  
( ) outro: \_\_\_\_\_
16. Você realiza outras ações na área da educação fora do ambiente escolar? ( ) sim ( ) não. Caso sua resposta se já sim descreva-as:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Você participa de algum movimento da sociedade civil organizada? ( ) sim ( ) não. Qual(is): \_\_\_\_\_
18. Como você definiria, a partir de sua experiência:
- a) Escola;  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) Sala de aula:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) Educando(a): da EJA:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. Quais motivos levariam você a pensar em deixar o magistério?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. O que lhe motiva a estar na sala de aula trabalhando com a modalidade de EJA?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Apêndice – 03:** Instrumental para entrevista semiestruturada com os(as) educandos(as)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **SEGMENTO EDUCANDO**

**PESQUISA:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza

**PESQUISADORA:** Claudete da Silva Morais Frencken

**INSTITUIÇÃO:** UFC

**LOCAL DA PESQUISA:** Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante

**OBJETIVO:** Identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

#### **I. A ESCOLA**

1. Por que você escolheu essa escola para estudar?
2. O que você mais gosta na escola onde estuda? Por quê?
3. O que você menos gosta na escola onde estuda? Por quê?

#### **II. A SALA DE AULA**

4. O que você gosta na sala de aula? Por quê?
5. O que você mudaria na sala de aula? Por quê?
6. Quais são as disciplinas que você mais gosta? Por quê?
7. Qual tipo de atividade/exercício você mais gosta de fazer em sala? Por quê?
8. Qual tipo de atividade você menos gosta de fazer? Por quê?

#### **III. O(A) EDUCADOR**

9. O que você acha de seus professores?
10. Com qual professor você mais se identifica? Por quê?

11. Qual é a aula que você acha mais interessante? Por quê?
12. Qual é a aula que você menos gosta? Por quê?
13. O que você mudaria nas aulas?
14. Relate uma atividade realizada na sala de aula que você mais gostou de fazer. O que você gostou nessa atividade?

**Apêndice – 04:** Instrumental para entrevista semiestruturada com os educadores

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
SEGMENTO EDUCADOR**

**PESQUISA:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR:  
pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza

**PESQUISADORA:** Claudete da Silva Morais Frencken

**INSTITUIÇÃO:** UFC

**LOCAL DA PESQUISA:** Escola Municipal Professora Herondina Lima Cavalcante

**OBJETIVO:** Identificar e analisar pressupostos da educação popular presentes na prática de educadores na sala de educação de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos.

**I. DEFINIÇÃO DE CONTEÚDOS**

1. O que você leva em consideração na definição do plano de aula na EJA?
2. Como são escolhidas as temáticas trabalhadas em sala? A escola define? Os alunos definem?

**II. METODOLOGIAS**

3. Quais metodologias são observadas (escolhidas) por você na execução do plano de aula?
4. Como as atividades são definidas? Qual a influência dos(as) educandos(as) na definição das atividades?
5. Como as atividades são realizadas?
6. Na sua experiência, quais os tipos de atividades que mais se aproximam das demandas dos educandos da EJA?

**III. AVALIAÇÃO**

7. Como é realizada a avaliação dos trabalhos/das atividades executadas em sala de aula?
8. Como é realizada a avaliação da aprendizagem?
9. Quais aspectos são levados em consideração na realização da avaliação da aprendizagem?

#### **IV. CONCEPÇÃO TEÓRICA**

10. Quais concepções pedagógicas você adota na definição de suas práticas na EJA?
11. Quais autores fundamentam sua prática pedagógica com os educandos?
12. Qual o entendimento que você tem sobre educação popular?
13. Como você vê a possibilidade de trazer esses elementos da EP pra dentro da escola pública?

## ANEXOS

**Anexo – 01:** Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante.

**Anexo – 02:** Listagem nominal dos educandos da turma EJA IV B.



**Anexo – 01** Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Herondina Lima Cavalcante.

## **SÍNTESE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

### **Introdução: compreendendo a história da escola**

A EMEIF Herondina Lima Cavalcante foi inaugurada no dia 10 de janeiro de 2000 pelo prefeito Dr. Juracy Vieira de Magalhães e pelo secretário da Ser-I Dr. Gualter G. de Lucena. Teve nesse período seu corpo administrativo constituído pelo Diretor Geral Professor Francisco Nemésio Ramalho, pela vice-diretora Professora Lúcia de Fátima Sousa da Rocha. A escola encontra-se localizada na Avenida D, número 310, Conjunto Beira Rio no bairro Vila Velha. O bairro é formado por vários conjuntos sendo que os mais próximos da escola são Conjuntos Beira Rio, Planalto da Barra e Conjunto Nova Assunção. É um bairro constituído por habitantes de classe média baixa.

A EMEIF Herondina Lima Cavalcante foi criada com o objetivo principal de atender a Comunidade dos novos conjuntos habitacionais surgida no bairro Vila Velha, bem como aos conjuntos habitacionais e bairros adjacentes. A escola e recebeu o nome de uma distinta senhora da comunidade, mãe do atual vereador Walter Cavalcante. Esta homenagem se deve a dedicação da Sra. Herondina Lima Cavalcante à educação e ao esforço que a mesma realizou na criação de mais escolas para a comunidade carente.

A EMEIF Herondina Lima Cavalcante tem procurado ao longo destes 10(dez) anos aprimorar sua qualidade, quer seja na estrutura física, quer seja na parte pedagógica implantando e implementando projetos que objetivam dinamizar o processo pedagógico. Dispomos atualmente do LIE (Laboratório de Informática Educativa); Sala de Multimídia; Sala do Mais Educação; Sala de Leitura; AEE (Atendimento Especializado Educacional); Horta Escolar/ Piscicultura; Rádio Escola. A escola busca, juntamente com todo o corpo , fazer uma escola, diferente.

Construída pela Prefeitura Municipal de Fortaleza numa área de 1.383.87 m, cujo Projeto data de agosto de 1997. É considerada uma escola com estrutura física moderna

### **MARCO REFERENCIAL: A ESCOLA QUE QUEREMOS / NECESSITAMOS CONSTRUIR**

#### **MARCO SITUACIONAL**

##### ***Qual o papel da educação nessa sociedade?***

- Muitas mudanças se processam. Isso se dá pela necessidade que a sociedade tem de buscar, de um modo particular a sobrevivência e uma qualidade de vida para conquistar um espaço no mercado de trabalho.
- É uma sociedade complexa, com uma grande diversidade de conhecimentos a serem adquiridos em pouco espaço de tempo e com muitas tecnologias onde não há acesso a todos, por questões econômicas e culturais.

## **Anexo – 01 (Continuação)**

- Uma sociedade onde os valores precisam ser melhores definidos, onde se precisa trabalhar cada vez mais a conscientização e a integração entre grupos evitando mais o individualismo.
- Ao educador cabe o dever de resgatar os valores e tornar o indivíduo mais humano e consciente do seu papel nesta sociedade.
- Formar pessoa crítica, consciente do que seja ser cidadã numa sociedade onde prevalece mais o ter do que o ser.

### **MARCO DOCTRINAL**

Que sociedade queremos construir?

Que educação necessitamos assumir? Qual o padrão mínimo de qualidade da Educação que queremos ter para nossos alunos?

Queremos contribuir com uma sociedade mais justa, solidária, crítica e participativa onde possamos ter:

- Mais diálogo, amor e respeito entre indivíduos.
- Melhores condições de vida onde todos possam ter direito a uma boa educação.
- Uma boa convivência respeitando as diferenças individuais, culturais e religiosas.

#### **A pessoa que queremos ser:**

Para que tenhamos uma sociedade transformadora precisamos nos renovar, estar aberto às mudanças e conscientes do nosso papel cristão neste mundo, buscando contribuir para sermos e formarmos pessoas:

- Críticas, reflexivas, solidárias, criativas, responsáveis, íntegras e conscientes na busca de uma sociedade mais justa e cristã.
- Éticas, fraternas e em equilíbrio com os seu ser.

Baseados nos valores acima, queremos ser pessoas conscientes, reflexivas buscando assim, contribuir para uma formação do novo homem na educação do segundo milênio tendo sua dignidade respeitada.

### **MARCO OPERATIVO**

Que alunos queremos formar?

Que escola devemos ter para formar esse alunos?

Que profissionais de educação (gestores, professores, funcionários) a escola necessita?

**Anexo – 01 (Continuação)**

Que Conselho Escolar queremos ter na escola?

Que pais queremos ter em relação à educação dos alunos?

O que esperamos dos gestores da escola?

O que esperamos dos Distritos Regionais de Educação do Município?

O que esperamos da Secretaria Municipal de Educação – SEDAS?

Buscamos formar uma escola de qualidade, onde a mesma seja um modelo não só estrutural, mas em qualidade de ensino para que nossos alunos sejam cidadãos críticos e criativos. Respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa dentro da escola. Valorizamos o trabalho em equipe, onde cada um contribui no limite de sua participação nas atividades escolares. Esses são os nossos valores e queremos tê-los como referência para construirmos uma escola de excelência. Pretendemos ser uma escola de referência, no país, pela qualidade do ensino que ministramos, pela forma como atendemos nossos alunos de nossa equipe.

Nós, como educadores, queremos ocupar-se de um fazer pedagógico responsável, pautando no compromisso com a escola de um modo geral, mas, sobretudo voltado para a qualidade do processo ensino – aprendizagem.

Nossa missão é contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes, solidários e participativos, buscando a interação entre o aprender e a vida; preparando-os para os desafios do mundo moderno.

Para alcançarmos nossa meta de qualidade de ensino adequado aos nossos alunos temos como objetivos estratégicos.

- Aprimorar o processo ensino-aprendizagem
- Aperfeiçoar a gestão escolar
- Melhorar o relacionamento com aluno, pais e comunidade.

Através destes objetivos queremos favorecer um aprendizado coerente com a realidade do educando a fim de que este perceba na prática a aplicabilidade e o sentido que o conteúdo ministrado terá para sua vida. É preciso valorizar e aproveitar a experiência de vida do educando fazendo disso um ponto de partida para a construção do conhecimento. Tal atitude enriquece o aprendizado e o torna mais significativo. O aluno precisa ser, levado a pensar, investigar, questionar. Não pode ser um mero depósito de informações, mas alguém que deve participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Agindo assim, estaremos contribuindo para uma boa qualidade de ensino.

**Anexo – 01 (Continuação)**

Possuímos uma gestão democrática e participativa e que vem procurando conscientizar os pais da sua responsabilidade no aprendizado dos filhos. Porém, ainda se sente a necessidade de intensificar o acompanhamento dos pais no que diz respeito à educação dos filhos.

A escola Herondina Cavalcante quer oferecer uma educação onde os valores de vida sejam referenciais para uma qualidade de ensino de excelência. Queremos fazer a diferença através de uma prática educativa em que:

- As ações democráticas de todos os segmentos da escola possibilitem um trabalho integrado, consciente, solidário, comprometido e participativo;
- Favoreça o desenvolvimento integral do aluno num ambiente agradável, respeitando as diferenças e as potencialidades de cada um garantindo a aquisição de conhecimento que possibilitem a formação cristã, solidária reflexiva e crítica;
- Ajude na formação dos educandos preparado-os para o mercado de trabalho e para as novas mudanças sociais e culturais;
- O currículo seja atualizado e coerente com o cotidiano do aluno;
- O corpo docente esteja, sempre se reciclando e redimensionando suas ações educativas;
- Ofereça uma maior integração entre família e escola;
- Propicie o desenvolvimento de valores artísticos e culturais dos alunos;
- Favoreça a utilização de recursos técnicos – pedagógicos e ambientes físicos adequados à execução dos objetivos educacionais;
- A avaliação seja um instrumento de diagnóstico de formação global do aluno e de investigação do processo de conhecimento;

Pretendemos com tudo isto estar colaborando para a formação de um novo homem num mundo onde as mudanças são constantes e necessárias.

Esperamos apoio do Distrito no sentido de enviar profissionais especializados para que possamos desenvolver melhor o nosso trabalho pedagógico, pois temos professores competentes e projetos bem estruturados, apenas nos faltam recursos humanos para executá-los com excelência.

Sabemos como agir para preparar nossos alunos com conteúdos técnicos e prepará-los para a vida, entretanto no momento necessitamos deste apoio técnico para executarmos plenamente os projetos.

## Anexo – 01 (Continuação)

### OBJETIVOS

- Implantar ações pedagógicas objetivando a formação de educandos conscientes, críticos, solidários, criativos e participativos em nossa sociedade, exercendo plenamente a sua cidadania.
- Capacitar continuamente professores e funcionários, através de estudos e encontros sistemáticos a fim de promover uma reflexão constante de sua prática pedagógica.
- Promover ações que visem a melhoria do relacionamento pais, professores, funcionários e alunos.

### PROGRAMAÇÃO DE METAS E AÇÕES POR DIMENSÃO:

Físico-estrutural

Necessidade	Metas	Ações	Responsável	Período
01. Criação de um laboratório de Ciências	* Implantar um sistema de criação de um laboratório de Ciências objetivando a continuidade dos projetos desta disciplina	* Criar um laboratório de Ciências	* Letícia	2010
		* Produzir produtos de limpeza e remédios medicinais	* Letícia	2010
		* Realizar experimentos para complementar os estudos da disciplina	* Letícia	2010
02. Limpeza e conservação da escola	* Promover diferentes ações com envolvimento da comunidade escolar interna e externa para limpeza e conservação da escola.	* Criar uma campanha de limpeza e conservação da escola	* Maura	2010
		* Formar uma equipe por turno com representantes de pais, alunos, professores e funcionários para organizar e coordenar um multirão de limpeza da escola	* Liderança de Sala	
		* Nomear um aluno por turno para monitorar a conservação	* Pais/Professores e alunos	

03. Coberta do estacionamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Organizar e disciplinar os veículos na área interna da escola</li> <li>* Preservar e conservar um estacionamento adequado</li> </ul>	<p>e limpeza da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Criar um campanha de conscientização de coleta seletiva e reciclagem na escola</li> </ul>	* Liderança e grêmio estudantil	2010
		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Recursos humanos e financeiros para construção do estacionamento</li> <li>* Viabilizar a cobertura através dos recursos financeiros vindos para a escola.</li> <li>* Disponibilizar funcionários para a manutenção e vigilância do estacionamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Nemésio [Diretor]</li> <li>* Nemésio</li> </ul>	2010

### **Administrativa**

Necessidade	Metas	Ações	Responsável	Período
01. Aumento de funcionários para uma melhor qualidade de atendimentos a comunidade escolar	* Capacitar funcionários para um melhor atendimento a comunidade	* Contratar consultoria para treinamentos dos funcionários	* Nemésio [Diretor]	2010
02. Acompanhamento efetivo dos funcionários	* Implantar encontros sistemáticos com funcionários para discussão e avaliação das funções	* Criar cronograma para reuniões sistemáticas com funcionários gerando um melhor acompanhamento das funções desenvolvidas	* Adriana (Vice-diretora]	2010

## Anexo – 01 (Continuação)

**Pedagógica**

Necessidade	Metas	Ações	Responsável	Período
01. Acompanhamento pedagógico com os alunos com dificuldade de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Viabilizar junto a SEDAS a aquisição de supervisor, orientador e psicopedagogo para a escola</li> <li>* Implantar 01 Sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos com dificuldade de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Enviar ofício a SEDAS solicitando a aquisição de especialistas</li> <li>* Realizar uma reunião bimestral com pais de alunos com baixo desempenho</li> <li>* Elaborar uma ficha de acompanhamento individual do aluno</li> <li>* Elaborar um gráfico bimestral de rendimento dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Nemésio</li> <li>* Elisângela [Supervisora]</li> </ul>	2010
02. Capacitação dos professores em suas áreas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Capacitar professores em suas áreas específicas</li> <li>* Redimensionar o currículo escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Contratar uma consultoria para a realização das capacitações com os professores</li> <li>* Elaborar um cronograma de estudo dos temas transversais enfocando sua abordagem no currículo</li> <li>* Selecionar os conteúdos fundamentais a cada série tendo como parâmetro os objetivos do ensino fundamental segundos os PCN's</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Regina</li> <li>* Fausto</li> <li>* Nemésio</li> </ul>	2010
03. Currículo integrado				

## Anexo – 01 (Continuação)

**Relacional**

Necessidade	Metas	Ações	Responsável	Período
01. Encontro sistemático com todos os segmentos da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Criar política de atendimento individual com professores e funcionários</li> <li>* promover reciclagem com funcionários sobre relações humanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realizar encontro e auto-avaliação com os funcionários e professores.</li> <li>* Contratar consultores para um trabalho efetivo com funcionários sobre relações humanas</li> <li>* Enviar ofícios a SER solicitando profissionais na área da saúde e educação para ministrar palestras aos pais e alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Direção</li> <li>* Nemésio e Adriana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2010</li> <li>2010</li> </ul>
02. Campanhas de conscientização e palestras com pais e alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover uma palestra bimestral informativa e de sensibilização com pais e alunos</li> <li>* Promover palestras educativas, sobre assuntos diversos (prevenção de acidentes, aids, dst ...)</li> <li>* Promover eventos sócio-culturais objetivando a integração de todo segmento da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Enviar ofícios aos órgãos responsáveis para palestras sobre prevenção de acidentes, drogas, dst, aids ...</li> <li>* Organizar com o grêmio e liderança um cronograma de atividades a serem realizadas.</li> <li>* Buscar parcerias com a comunidade para a realização de eventos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ana Rita</li> <li>* Liderança de sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2010</li> <li>2010</li> </ul>

## Anexo 2 – Relação nominal dos educandos da turma da EJA IV B


**Prefeitura de Fortaleza**  
**EMEIF Herondina Lima Cavalcante - SER I - 2013**

## Sala 6

EJA IV B	NOITE	1	ABDA RUTH CARVALHO DOS SANTOS	27/09/1996
EJA IV B	NOITE	2	ALISON DUARTE DE PAIVA	15/07/1996
EJA IV B	NOITE	3	ANA KARINE VIEIRA DE SOUSA	24/07/1995
EJA IV B	NOITE	4	ANDERSON RODRIGUES SOARES	21/11/1996
EJA IV B	NOITE	5	ANDREZA DAS CHAGAS PEREIRA	22/07/1997
EJA IV B	NOITE	6	ANGELITA MOREIRA DE SALES	30/04/1990
EJA IV B	NOITE	7	ANTONIA VALDENIR DE SOUZA PEREIRA	16/01/1975
EJA IV B	NOITE	8	ARLANO BESSA BEZERRA	03/09/1992
EJA IV B	NOITE	9	BRENA KESSIA MOREIRA DA SILVA	01/06/1995
EJA IV B	NOITE	10	CRISTINA SARA DA SILVA MARTINS	07/02/1996
EJA IV B	NOITE	11	DAVI DE SOUSA SANTOS	18/09/1995
EJA IV B	NOITE	12	FLAVIO BEZERRA DA SILVA	31/08/1996
EJA IV B	NOITE	13	FRANCINEIDE SOUSA SILVA	22/01/1993
EJA IV B	NOITE	14	FRANCISCA GLEICIANE MADEIRO COSTA	17/02/1998
EJA IV B	NOITE	15	FRANCISCO ANTONIO LOPES DOS SANTOS	03/04/1974
EJA IV B	NOITE	16	FRANCISCO GLEYSON AMARANTE DOS SANTOS	08/02/1998
EJA IV B	NOITE	17	FRANCISCO JEFFERSON NASCIMENTO FERREIRA	26/09/1996
EJA IV B	NOITE	18	GILBERTO DA SILVA	26/12/1996
EJA IV B	NOITE	20	JARINA ALVES MIRANDA	12/12/1997
EJA IV B	NOITE	21	JEAN BEZERRA DA SILVA	01/05/1996
EJA IV B	NOITE	22	JOAO ALESSANDRO BARROZO DOS SANTOS	26/02/1998
EJA IV B	NOITE	23	JOSE ARI ALVES DA SILVA	03/10/1997
EJA IV B	NOITE	24	JOSE LEANDRO COSTA DOS SANTOS	10/07/1945
EJA IV B	NOITE	25	JOSE ROMARIO MATOS	20/06/1994
EJA IV B	NOITE	26	JULIANA ARAUJO PEREIRA	16/07/1997
EJA IV B	NOITE	27	JULIANA COELHO MARTINS	17/06/1996
EJA IV B	NOITE	28	JULIO JEFFERSON OLIVEIRA SOUSA	07/05/1997
EJA IV B	NOITE	29	LEANDRO RODRIGUES DE AGUIAR	11/10/1993
EJA IV B	NOITE	30	LUZIANE BATISTA SOUSA LIMA	02/01/1987
EJA IV B	NOITE	31	MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ ALVES	26/12/1965
EJA IV B	NOITE	32	MARIA DO SOCORRO RODRIGUES TEIXEIRA	23/07/1988
EJA IV B	NOITE	33	MARIA MIKAELE SILVA	29/12/1994
EJA IV B	NOITE	34	MARIA OZANIRA DOS SANTOS FIUZA	02/12/1997
EJA IV B	NOITE	35	MATEUS DOS SANTOS BARROS	15/07/1997
EJA IV B	NOITE	36	MATHEUS RODRIGUES MAIA	13/09/1997

## Anexo 2 – Relação nominal dos educandos da turma da EJA IV B (Continuação)

 Prefeitura de  
**Fortaleza**  
EMEIF Herondina Lima Cavalcante - SER I - 2013

EJA IV B	NOITE	36	MATHEUS RODRIGUES MAIA	13/09/1997
EJA IV B	NOITE	37	MICHELE MARTINS LIMA	02/08/1985
EJA IV B	NOITE	38	RAQUEL NUNES DOS SANTOS	17/05/1996
EJA IV B	NOITE	39	REGINA MARIA DE SOUSA MESQUITA	02/11/1970
EJA IV B	NOITE	40	SAMUEL LOPES DA SILVA	31/01/1996