



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARICE WILKEN DE PINHO

**TRAJETÓRIAS DE FORMADORES/AS DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS NO BRASIL - DA TERRA PARA O PAPEL:
ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A**

*“Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra propícia estação
e fecundar chão”*

Canção O cio da terra - Chico Buarque e Milton Nascimento (1977).

Belo Horizonte
2022

CLARICE WILKEN DE PINHO

**TRAJETÓRIAS DE FORMADORES/AS DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS NO BRASIL - DA TERRA PARA O PAPEL:
ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A**

Tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Leôncio Soares

Co-orientador: Osmar Fávero

Belo Horizonte
2022

P654t
T Pinho, Clarice Wilken de, 1984-
Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no brasil - da terra para o papel [manuscrito] : elementos necessários para a formação do/a educador/a / Clarice Wilken de Pinho. - Belo Horizonte, 2022.
224 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Leôncio José Gomes Soares.
Coorientador: Osmar Fávero.
Bibliografia: f. 174-184.
Anexos: f. 185-224.

1. Educação -- Teses. 2. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Teses. 4. Educação popular -- Teses.
I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes, 1956-. III. Fávero, Osmar. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TRAJETÓRIAS DE FORMADORES/AS DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL -
DA TERRA PARA O PAPEL: elementos necessários para a formação do/a educador/a**

CLARICE WILKEN DE PINHO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de novembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leôncio José Gomes Soares - Orientador
UFMG

Prof(a). Osmar Fávero
UFF

Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite
UFMG

Prof(a). Miguel Gonzalez Arroyo
UFMG

Prof(a). Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
UFOP

Prof(a). Marília Pontes Sposito
USP

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 20/12/2022, às 07:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1976083** e o código CRC **09D2BA74**.



**Agradeço
primeiramente a Deus
e em seguida
a todas as folhas
que estiveram presentes
na trajetória
deste trabalho.**

“Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti. Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti. Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos: É perigoso agir. É perigoso falar. É perigoso andar. É perigoso esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua chegada. Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam. Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”.

Canção Óbvia, escrita em Genève, em março de 1971 (FREIRE, 2000, p. 05).

RESUMO

Busca-se, por meio deste trabalho, conhecer as trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil. Como questão central procuramos responder quem, quando e onde estas pessoas trabalharam na formação de educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo de suas trajetórias. Nossas reflexões aprofundaram nas discussões acerca dos elementos necessários para a formação deste/a educador/a, dialogando com Arroyo (2017); Brandão (2002a); Fávero (2006); Freire (2014); Jara (2020); Soares (2003); Vieira (2006), entre outros/as. Como caminho metodológico realizamos um levantamento de nomes de referência na história da EJA e selecionamos cinco formadores/as com trajetórias longevas e diversificadas, sendo eles/as: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza Maria Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES) e Sérgio Haddad (SP). Como critério de escolha, buscamos contemplar homens e mulheres de diferentes regiões do país, que trabalharam tanto nas universidades como em outros espaços formativos. Optamos por compreender suas trajetórias por meio do relato autobiográfico, uma vez que esta metodologia permite resgatar as memórias significativas dessas pessoas (PASSEGGI; SOUZA, 2017; DELORY-MOMBERGER, 2005). Podemos afirmar que os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas contribuem com a formação de outras pessoas de acordo com as experiências que foram acumulando, tendo a Educação Popular um papel importante em suas reflexões-ações-reflexões ao longo da vida. Em termos de relevância, consideramos que o trabalho contribui para o debate acerca do corpo de conhecimentos necessários para a formação de profissionais para trabalharem nessa área, portanto, para a busca da qualidade na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação do educador; Educação Popular.

**TRAJECTORIES OF TEACHER'S FORMERS OF YOUNG AND ADULT
PEOPLE IN BRAZIL - FROM THE GROUND TO THE PAPER: NECESSARY
ELEMENTS FOR THE FORMATION OF THE EDUCATOR**

ABSTRACT

Through this work, we seek to know the trajectories of trainers of youth and adult educators in Brazil. As a central question we tried to answer who, when and where these people have worked in the training of Youth and Adult Education (YAE) educators, throughout their trajectories. Our reflections delved into discussions about the elements necessary for the training of this educator, in dialogue with Arroyo (2017); Brandão (2002); Fávero (2006); Freire (2014); Jara (2020); Soares (2003); Vieira (2006), among others. As a methodological path, we conducted a survey of names of reference in the history of YAE and selected five educators with long and diverse trajectories: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza Maria Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES) and Sérgio Haddad (SP). As a criterion for our choice, we sought to contemplate men and women from different regions of the country, who worked both in universities and in other formative spaces. We chose to understand their trajectories through autobiographical accounts, since this methodology allows us to rescue the significant memories of these people (PASSEGGI; SOUZA, 2017; DELORY-MOMBERGER, 2005). We can affirm that the educators of young and adult people contribute to the training of other people according to the experiences they have accumulated, with Popular Education has an important role in their life-long reflections-actions-reflections. About its relevance, we consider that the present work contributes to the debate about the body of knowledge necessary to train professionals to work in this area, therefore, to the search for quality in YAE.

Keywords: Youth and Adult Education; Educator Training; Popular Education.

**TRAYECTORIAS DE FORMADORES DE EDUCADORES DE PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS EN BRASIL - DE LA TIERRA AL PAPEL:
ELEMENTOS NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR**

RESUMEN

Este trabajo busca conocer las trayectorias de formadores/as de educadores/as de personas jóvenes y adultas en Brasil. Como pregunta central, buscamos responder quién, cuándo y dónde estas personas trabajaron en la formación de educadores/as de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) a lo largo de sus trayectorias. Nuestras reflexiones profundizaron las discusiones sobre los elementos necesarios para la formación de este/a educador/a, dialogando con Arroyo (2017); Brandão (2002); Fávero (2006); Freire (2014); Jara (2020); Soares (2003); Vieira (2006), entre otros. Como camino metodológico, realizamos una encuesta de nombres de referencia en la historia de EPJA y seleccionamos cinco formadores/as con trayectorias largas y diversificadas, a saber: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti (MG), Timothy Denis Ireland (PB), Elza Maria Fonseca Falkembach (RS), Edna Castro de Oliveira (ES) y Sérgio Haddad (SP). Como criterio de selección, se buscó incluir a hombres y mujeres de diferentes regiones del país, que trabajaran tanto en universidades como en otros espacios de formación. Optamos por comprender sus trayectorias a través del relato autobiográfico, ya que esta metodología nos permite rescatar las memorias significativas de estas personas (PASSEGGI; SOUZA, 2017; DELORY-MOMBERGER, 2005). Podemos decir que los/as formadores/as de educadores/as de personas jóvenes y adultas contribuyen a la formación de otras personas según las experiencias que han ido acumulando, teniendo la Educación Popular un papel importante en sus reflexiones-acciones-reflexiones a lo largo de la vida. En cuanto a la relevancia, consideramos que el trabajo contribuye al debate sobre el cuerpo de conocimientos necesarios para la formación de profesionales para actuar en esta área, por lo tanto, para la búsqueda de la calidad en EPJA.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Formación de educadores; Educación Popular.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BA	Burocráticos-Autoritários
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CE	Centro de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEI	Centro Evangélico de Informação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CJC	Cursos de Juventude Cristã
CME	Curso de Mestrado em Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COTRIJUÍ	Cooperativa Regional Tritícola Serrana de Ijuí
CPC	Centro Popular de Cultura
DAE	Departamento de Administração Escolar
DEJA	Diretoria de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENFOC	Escola Nacional de Formação
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos

FaE	Faculdade de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
GEJA	Grupo de Estudos de EJA
GRUPEJA	Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
GT 18	Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ICAE	International Council for Adult Education
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA	Instituto Sócio-Ambiental
JEC	Juventude Estudantil Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEDEJA	Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NETS	Núcleo de Estudos, Trabalho e Sociedade
ONG	Organização Não Governamental
PAIR	Programa de Ações Integradas e Referências
PAS	Programa de Apoio a Sistematização
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PEZP	Projeto Escola Zé Peão
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEF	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos
PROEF 2	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º segmento
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUP	Serviço de Educação Popular
SINTRICOM	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário
SPEP	Seminário Permanente de Educação Popular
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TFP	Tradição, Família e Propriedade
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Árvore dos/as formadores/as da pesquisa.....	31
Figura 2 — Paulo Freire junto com educadoras e educadores da “Geração dos 70/80”	50
Figura 3 — Oscar Jara em sua apresentação no Café com Paulo Freire	50
Figura 4 — Clarice e Maria Amélia, outubro de 2020, espaço aberto do campus Pampulha/UFMG em Belo Horizonte/MG	66
Figura 5 — Clarice e Timothy, março de 2021, plataforma Google Meet, de Belo Horizonte/MG e João Pessoa/PB, respectivamente	66
Figura 6 — Clarice e Elza, abril de 2021, plataforma Google Meet, de Belo Horizonte/MG e Garopaba/SC, respectivamente	67
Figura 7 — Edna e Clarice, junho de 2021, plataforma Google Meet, de Vitória/ES e Belo Horizonte/MG, respectivamente	67
Figura 8 — Sérgio e Clarice, julho de 2021, plataforma Google Meet, de São Paulo/SP e Belo Horizonte/MG, respectivamente	67
Figura 9 — Formadores/as em movimento	146
Figura 10 — Fluxograma.....	163
Figura 11 — Teia de formadores/as em formação.....	165

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 — Dissertações e teses dos/as interlocutores/as da pesquisa.....	104
Quadro 2 — Elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA.....	158
Quadro 3 — Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	186

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: POR QUAIS TERRAS CAMINHARAM OS/AS FORMADORES/AS DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS?.	15
1 COMEÇO DE CONVERSA: QUEM PÕE AS MÃOS NA TERRA?	21
1.1 Percursos de uma pesquisadora interessada em botar a mão na terra	21
1.2 A escolha dos frutos	26
1.2.1 Quem? Sobre referências da EJA	29
1.2.2 Quando? Sobre contextos	32
1.2.3 Onde? Sobre andanças	32
1.2.3.1 Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	33
1.2.3.2 Timothy Denis Ireland	35
1.2.3.3 Elza Maria Fonseca Falkembach	37
1.2.3.4 Edna Castro de Oliveira	39
1.2.3.5 Sérgio Haddad	41
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: QUAIS FORAM OS ADUBOS DA TERRA?	43
2.1 Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Educação Popular	43
2.2 Pesquisas sobre formadores/as de educadores/as de EJA	53
2.3 A pesquisa autobiográfica	57
2.4 Experiência e práxis como categorias de análise	60
3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: COMO REALIZAR O ESTUDO DA PRODUÇÃO?	65
3.1 A formação de base: itinerários na família, na religiosidade e nas experiências escolares	68
3.1.1 <i>Carta 1</i> - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	69
3.1.2 <i>Carta 1</i> - Timothy Denis Ireland	72
3.1.3 <i>Carta 1</i> - Elza Maria Fonseca Falkembach	74
3.1.4 <i>Carta 1</i> - Edna Castro de Oliveira	76
3.1.5 <i>Carta 1</i> - Sérgio Haddad	78
3.2 A preparação para o trabalho na EJA: a Graduação e a Pós-Graduação	86
3.2.1 <i>Carta 2</i> - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	87
3.2.2 <i>Carta 2</i> - Timothy Denis Ireland	89

3.2.3 Carta 2 - Elza Maria Fonseca Falkembach.....	91
3.2.4 Carta 2 - Edna Castro de Oliveira	93
3.2.5 Carta 2 - Sérgio Haddad	95
3.3 O engajamento político: a escolha pela militância junto aos/às oprimidos/as	107
3.3.1 Carta 3 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	109
3.3.2 Carta 3 - Timothy Denis Ireland	111
3.3.3 Carta 3 - Elza Maria Fonseca Falkembach.....	113
3.3.4 Carta 3 - Edna Castro de Oliveira	115
3.3.5 Carta 3 - Sérgio Haddad	117
3.4 O trabalho de formador/a de educadores/as: as bagagens adquiridas e compartilhadas	126
3.4.1 Carta 4 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti.....	128
3.4.2 Carta 4 - Timothy Denis Ireland	131
3.4.3 Carta 4 - Elza Maria Fonseca Falkembach.....	134
3.4.4 Carta 4 - Edna Castro de Oliveira	136
3.4.5 Carta 4 - Sérgio Haddad	139
4 SOCIALIZAR O PLANTIO: DA TERRA PARA O PAPEL	150
4.1 Os elementos necessários para a formação do/a educador/a	150
4.2 A busca por caminhos possíveis.....	162
4.3 As relações constituídas nas trajetórias	164
ÚLTIMA MEXIDA NA TERRA: PALAVRAS FINAIS	167
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS.....	185

APRESENTAÇÃO: POR QUAIS TERRAS CAMINHARAM OS/AS FORMADORES/AS DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS?

“Vim, tanta areia andei

Da Lua cheia, eu sei

Uma saudade imensa

Vagando em verso, eu vim

Vestido de cetim

Na mão direita, rosas

Vou levar”

Canção Andança - Danilo Caymmi, Edmundo

Souto, Paulinho Tapajós (1968).

Esta tese tem o objetivo de conhecer as trajetórias dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas, cujo propósito é contribuir com as discussões acerca dos elementos necessários para a formação do/a educador/a da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Antes de ir em frente, retomo a composição de Milton e Chico, *Cio da Terra*, para explicar a relação que apresento no título do trabalho, “da terra para o papel”. A poesia presente na canção fala sobre fases da natureza, sobre o cio natural da mãe terra, que é afagada, preparada pelo jardineiro, para ser fecundada e dar frutos. Jardineiro que Freire (2000, p. 05) confirmou na *Canção Óbvia*, que não espera na pura espera, mas conversa com homens e mulheres para aprender “o mistério dos caminhos”.

As trajetórias de quem *tanta areia andou* estão postas em questão. São as bagagens levadas, os acúmulos carregados, as influências trazidas para o trabalho como formadores/as. Pessoas que dedicaram e seguem dedicando suas vidas ao trabalho com a EJA, um campo que tem uma história fecunda e raízes fortes. A cada momento que passamos por rupturas e por períodos de desmontes, podemos buscar inspiração no tronco desta história. Afinal, somos folhas desta árvore, recebemos influência e somos alimentados pelos vasos e tecidos que carregam nutrientes da raiz ao topo.

Ainda sobre o título da tese, estamos assumindo na escrita deste trabalho a inclusão do gênero feminino na nossa gramática machista. Optamos por manter o uso da sigla EJA, conforme é encontrada nos documentos oficiais que normatizam esta modalidade no Brasil (BRASIL, 1996; 2000), embora em outros países latino-americanos já se faça o uso da sigla

EPJA, em referência à Educación de Personas Jóvenes y Adultas¹. Em outras partes do texto, faremos o uso da variação de gênero utilizando *os/as*, seguindo com bell hooks (2013, p. 233), que afirma: “Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. Na mesma direção desta abordagem decolonial, Brandão (2021b) nos chama a atenção para os femininos fecundos atualmente trabalhados pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), gestando uma dimensão de Educação Popular Feminista, em uma postura contra um mundo “dominantemente macho até nas falas”².

Cabe ressaltar que a expressão *decolonial* está relacionada à opção de compreender e atuar no mundo marcado pela colonialidade global. Tais expressões foram cunhadas por um grupo de intelectuais latino-americanos entre as décadas de 1970-1980, na perspectiva de denunciar processos de colonização e as consequências de uma “natural” soberania. De acordo com Leite *et al* (2019, p. 03), autores como Paulo Freire, Quijano, dentre outros/as, “denunciavam a colonialidade do poder do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial na América Latina não significou o fim do colonialismo, já que seus traços persistiram ao tempo, chegando até os dias de hoje”³.

Antes de trazer brevemente a estrutura que a tese está organizada, destaco que ela foi iniciada em 2019, momento em que fui à Universidade presencialmente, abracei pessoas e dei início a um projeto de pesquisa que considerava a ida a campo e observação do dia-a-dia de educadores/as da EJA em espaços externos às escolas municipais de Belo Horizonte⁴. Em março de 2020, no Brasil, deparamo-nos com as limitações da crise sanitária decorrente da Pandemia de Covid-19, que nos forçou a parar, sobreviver (física e mentalmente), cuidar das crianças sem escolas, dos/as idosos/as mais vulneráveis, da crise financeira, da morte assustadora de tantos/as brasileiros/as por falta de política sanitária decente, além de acompanhar as aulas de forma *on-line* e reinventar a produção e a escrita deste trabalho.

Permanecemos com a essência de investigar a formação de educadores/as da EJA como objetivo, reelaborando a metodologia na qual pudéssemos renunciar à observação e substituí-la com igual peso. Para tanto, investimos na análise longitudinal do nosso tema, trazendo

¹ Destacamos autoras brasileiras que também utilizam *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* em suas publicações, como Di Pierro (2018), Fonseca (2015) e Vaccarezza (2020).

² Carlos Rodrigues Brandão na *live* de 30/06/2021 *Café com Paulo Freire: Educação Popular e Paulo Freire*. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=aj_p1NNRUwk.

³ Ver também Ballestrin (2013); Quijano (2005); Santos (2010).

⁴ Nosso intuito era investigar as trajetórias formativas dos/as educadores/as da EJA-Externa da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) e compreender os alcances desta proposta voltada às demandas comunitárias. A EJA-Externa é um projeto destinado à etapa de alfabetização de jovens e adultos/as, com salas de aula em vários espaços, escolares e não-escolares, de forma a garantir a facilidade de acesso e permanência dos/as estudantes (BELO HORIZONTE, 2011).

profundidade ao debate com histórias que antecederam este vírus em mais de 60 anos, a se contar pelas datas de nascimento de nossos/as interlocutores/as que variam de 1944 a 1954. Aprofundar no plantio, como sugere a canção, *e se fartar de pão*⁵.

Desta maneira, no capítulo 1, falaremos das mexidas na terra, de quem plantou e conseguiu ver nas mãos os resquícios da poeira que ficou. Iniciaremos em primeira pessoa, nos passos que dei até chegar na *terra boa* de plantar este trabalho. Em seguida, falaremos de como chegamos à escolha dos frutos: Quem são os/as escolhidos/as? Quando começaram? Por onde andaram?

No capítulo 2 faremos o estudo dos adubos necessários ao plantio. Primeiramente, trabalharemos com os conceitos e os contextos de dois campos de conhecimentos importantes neste trabalho: a EJA e a Educação Popular, dialogando com Arroyo (2017); Borges (2009); Brandão (2002a); Fávero (2006); Freire (2014); Giovanetti (2006); Haddad (1992c); Jara (2020); Silva (2013); Soares (2003); Vieira (2006), entre outros/as. Em seguida, abordaremos os pressupostos teórico-metodológicos em que esta pesquisa está ancorada: a abordagem autobiográfica, seguindo com Benjamin (1996); Bourdieu (1996); Delory-Momberger (2005); Lejeune (2008); Passeggi e Souza (2017), entre outros/as; e os conceitos de experiência e práxis como categorias de análise, trazendo Freire (1996); Jara e Falkembach (2013); Larrosa (2002); Vieira Pinto (2010), entre outros/as.

No capítulo 3 faremos a análise das narrativas. Foram 21 horas e 42 minutos de relatos orais, transcritos e devolvidos para cada entrevistado/a, de forma a garantir a fidelidade deste objeto de investigação: suas histórias de vida. Elencamos quatro categorias comuns aos nossos/as interlocutores/as, asseguradas as singularidades de cada trajetória. A primeira categoria é a formação de base: os itinerários na família, na religiosidade e nas experiências escolares, como um alicerce para a escolha de seguir determinado caminho. A segunda categoria é a formação profissional: as experiências formativas na Graduação e na Pós-Graduação, como uma preparação para o trabalho na EJA. A terceira categoria é o engajamento político: as experiências de militância junto a várias frentes de luta com os/as oprimidos/as e a aproximação com a Educação Popular, como terra fértil para crescer. Por último, a quarta

⁵ Este é mais um trecho da música *O Cio da Terra*, que em sua forma completa encontramos: "Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo, forjar no trigo o milagre do pão e se fartar de pão". Em entrevista concedida à Revista Versus, em 08/09/1977, Chico Buarque contou que escreveu a letra pensando no ambiente agrário, no qual Milton criou a melodia inspirado nos cantos de mulheres camponesas do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. É neste sentido que trazemos a profundidade das histórias presentes neste trabalho, relacionadas à ideia de fartura. Ver mais em: http://www.chicobuarque.com.br/texto/mestre.asp?pg=entrevistas/entre_09_77.htm.

categoria é o trabalho de formador/a de educadores/as: as bagagens adquiridas e compartilhadas, como indícios de uma formação necessária para o trabalho na EJA.

Sob o olhar destas pessoas que consideramos chaves neste processo formativo, analisaremos, no capítulo 4, os elementos necessários para a formação dos/as educadores/as da EJA. Apresentaremos, como última mexida na terra, o que foi possível produzir a partir de nossos questionamentos: quem, quando e onde nossos/as interlocutores/as trabalharam na formação de educadores/as da EJA e o que eles/as consideram necessário para uma formação de qualidade?

Acompanhando suas produções individuais e/ou coletivas, por meio de levantamentos bibliográficos, constatamos que estes/as formadores/as possuem importante publicação na área, o que indica que foram acompanhando e trabalhando para a consolidação do campo da EJA. Ouvi-los/as contar sobre os bastidores de suas trajetórias, como algo que se passou por detrás das cortinas dos espetáculos, apontou que, na academia, faltaram-lhes espaços para divulgarem sobre as marcas pessoais e coletivas que fizeram deles/as portadores/as de extraordinárias contribuições. Torna-se, portanto, esta tese, uma forma de devolvê-los/as esse esforço.

Seguindo com Gibson e Franklin (2019, p. 117-118), afirmamos:

[...] se você conhece uma história, tem o dever de contá-la, não só em relação aos outros, mas à própria história – se não o fizer, ela será sufocada. Perder a memória e ser assombrado são alguns dos riscos que corremos quando retemos as histórias [...]. Mas, por outro lado, se as passamos adiante, seguem iluminando os caminhos de quem conta e de quem ouve. As histórias que amamos, devemos à generosidade de pessoas que numa longa e misteriosa teia fizeram com que elas chegassem até nós. Contar é um modo de continuá-las e mantê-las vivas, de nos mantermos vivos, de fazer a roda girar.

Provocados/as por esta afirmação, seguiremos os próximos capítulos contando histórias, mantendo-as vivas, regando esta terra para ver brotar mais folhas e frutos desta árvore.

Não é possível trazer para o presente trabalho a íntegra destas cinco grandes histórias, visto que foram 239 páginas de entrevistas transcritas. No entanto, escrevê-las com interrupções e trechos fragmentados tornou-se um incômodo para nós. Como recontá-las de forma tão emocionante como nos foram contadas?

Estas pessoas *vagaram em versos* de suas memórias, obrigando-nos a pensar estratégias de análise. Chegamos à definição de trazer suas histórias em formato de cartas, *Cartas à*

Clarice. Será preservada a fidelidade das falas, recortando-as por categorias⁶, de forma que se possa escutar com mais fluidez as vozes daqueles/as que narraram.

Um segundo motivo que tomamos como fonte de inspiração foi a relação que esta estratégia apresentava com alguns livros de Paulo Freire: *Cartas a Guiné-Bissau; Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar; Cartas a Cristina; Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, enfim, cartas que voltaram a circular com o centenário de nascimento deste autor, em 2021, justo momento em que escrevo estas linhas.

Podemos também destacar outras referências teórico-metodológicas que dialogam conosco no uso das cartas, como os trabalhos desenvolvidos por Leite (2006) e Freitas (2021). A primeira autora, Lúcia Helena Alvarez Leite, expõe uma experiência vivida com adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com trajetórias de fracasso escolar e exclusão social, de modo que as cartas surgiram como estratégia de interação entre os 24 grupos participantes. Avaliando as lições aprendidas nesta experiência, Leite (2006, p. 211) afirma que o uso das cartas rompeu com a velha tradição escolar, possibilitando processos de comunicação real e práticas culturais que envolvem a leitura e a escrita: “Além de canal de comunicação, essa estratégia abriu caminho para uma rica reflexão sobre produção e revisão de textos”.

A outra abordagem que dialogamos é desenvolvida pela autora Ana Lúcia Souza de Freitas, que considera um potencial teórico-metodológico a expressão *Cartas Pedagógicas*, cunhada por Paulo Freire. Para a autora, as cartas são um estilo próprio de quem pretende se comunicar com leitores/as, estabelecendo uma relação de proximidade e convidando-os/as ao diálogo. Como bem destacado por Freitas (2021), a expressão *cartas pedagógicas*, além de perpassar várias obras de Freire (tanto as que reúnem cartas trocadas como correspondência, posteriormente publicadas, quanto os ensaios produzidos em forma de cartas), tornou-se também um verbete do Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck; Redin; Zitzoski (2010), que reúne temas importantes como “oprimido/opressor”, “educação bancária/educação problematizadora”, “leitura do mundo”.

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só

⁶ Para possibilitar o recorte das falas e preservá-las na íntegra, utilizamos as reticências.

escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (VIEIRA, 2010, p. 65).

Conforme vimos, a estratégia de trazer nossas entrevistas em formato de cartas vem de uma inspiração freiriana, somando-se com outras práticas dialógicas presentes em escolas, universidades, movimentos sociais e outros espaços da sociedade.

Após definir e testar essa nova direção metodológica, foi possível apreciar ainda mais as narrativas dos/as nossos/as interlocutores/as. Além da leveza alcançada, as cidades de onde esses/as formadores/as falavam - apresentadas no início de cada carta - foram ganhando destaque, o que favoreceu a visualização da diversidade regional que buscamos contemplar no início da pesquisa.

Herdamos as histórias destas pessoas que contribuíram para a consolidação da EJA, representantes de uma geração incomodada, indignada e inquieta com um tipo de educação opressora e autoritária, em busca de uma educação insurgente. Narrá-las com eloquência foi nosso compromisso de fortalecer outros/as educadores/as que se identificam com suas ricas trajetórias.

Podemos imaginar quantos/as educadores/as passaram por estes/as formadores/as, conheceram suas histórias e testemunharam suas ações? Seja qual for o número que você imaginou, some mais um. Ouvi-los foi também a minha formação. Quantos/as ainda podem se beneficiar e beneficiar mais um, mais uma?

1 COMEÇO DE CONVERSA: QUEM PÕE AS MÃOS NA TERRA?

*“Mexe com a mão na terra
Sobe essa serra corta esse chão
Planta que a planta ponte
Por esses montes plante algodão”*

Canção Saga de Severinin - Vital Farias (1982).

1.1 Percursos de uma pesquisadora interessada em botar a mão na terra

Como anunciado no título desta tese, “da terra para o papel”, faremos uma breve retrospectiva da terra por onde andei, visto que o objetivo do trabalho é falar da terra por onde nossos/as formadores/as andaram, no intuito de trazer elementos que expliquem o desejo de continuar fazendo parte desta árvore de conhecimento.

A escolha do tema desta pesquisa está relacionada com a minha trajetória e com as marcas que ela deixou, desde antes da entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciada no segundo semestre de 2004. Passar toda a Educação Básica na rede pública de ensino de Belo Horizonte foi um aprendizado de lutas e conquistas para a vida toda. Nesse significativo momento de voltar às experiências, faz-se necessário deixar que elas nos toquem, proporcionem sentidos, o sentido de ser sujeito de um processo e não objeto.

Para Larrosa (2004, p. 161) “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere”. Por isso, tornamo-nos sujeitos da experiência quando permitimos que algo nos afete, marque, deixe algum vestígio, algum efeito.

Desde os primeiros períodos do curso de Pedagogia, os trabalhos, seminários e eventos, que sempre chamaram minha atenção, eram justamente aqueles que traziam à tona a necessidade de trocar com o outro o olhar, o falar e o saber. A autora Ana Maria Araújo Freire (1998, p. 10) destaca em Paulo Freire essa peculiaridade de tocar, olhar e escutar: “Paulo transformava o ato de tocar, de escutar e de olhar o outro em momentos ético-estético-políticos da comunicação profunda, de diálogo comumente”. Para a autora, a gênese da *teoria do conhecimento* proposta por Freire partiu da sua qualidade de saber escutar o outro:

Quando nos anos quarenta e cinquenta no nordeste brasileiro, Paulo se sentou com os trabalhadores de Pernambuco (como diretor do setor de Educação e Cultura do SESI), praticou esse ato epistemológico-político-ético-estético de escutar. Foi das verdades do senso-comum, do mito e do místico - dessa leitura de mundo mágica e ingênua dos pescadores, dos camponeses e dos operários que ele partiu - portanto os superou - para compor uma nova pedagogia, uma nova compreensão de educação sistematizada a partir dos anos sessenta (FREIRE, 1998, p. 11).

As leituras de Paulo Freire permitiram uma melhor compreensão da dinâmica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, seus contextos, suas configurações, suas políticas e seus desafios. Porém, o aprofundamento na temática se deu quando, no terceiro período do curso, entrei como bolsista de iniciação científica na pesquisa *A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país*⁷, no período de 2005 a 2008.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), dos 1.698 cursos de Pedagogia existentes no país no ano de 2005, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA na formação de futuros educadores/as, correspondendo a 1,59%. Após este dado revelar a baixa oferta de uma formação específica para a EJA nos cursos de pedagogia, nossa equipe de pesquisa visitou algumas instituições para estudo de caso: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em Ijuí; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro; Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória; e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em São Francisco de Paula⁸.

Este momento de pesquisa de campo me proporcionou grande aprendizado. Ali realizei o sonho da primeira viagem de avião, nunca antes feita por nenhum/a de nós, demarcando a origem social da minha família. Entre euforia e medo, pude conhecer várias cidades em diferentes partes do país. A produção de dados da pesquisa contou com uma análise documental prévia sobre a organização dos cursos, envio de questionários e entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as, formadores/as e estudantes, atuais e egressos/as.

Concomitante ao desenvolvimento da pesquisa, participei de eventos importantes na área, como os VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's), em 2005, em Brasília; 2006, em Recife; 2007, em Curitiba; e 2008, em Rio das

⁷ Sob a orientação do professor Leônicio Soares e com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ver Soares (2007).

⁸ Importante destacar que este momento da minha trajetória foi decisivo para a escolha, hoje no doutorado, dos/as formadores/as que aqui dialogamos.

Ostras. Também, os I e II Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos, em 2006, em Belo Horizonte e 2007, em Goiânia; as 28^a, 29^a, 30^a e 31^a Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2005, 2006, 2007 e 2008, na cidade de Caxambú/MG, ambas no Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18); os Fóruns mensais de EJA em Minas Gerais e o Encontro Estadual Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 2008, em Belo Horizonte.

Outros momentos que me proporcionaram aprendizado foram as apresentações da pesquisa em semanas de iniciação científica na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2005; na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2006; na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2007 e a participação na 59^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 2007, em Belém.

Em 2007, passei a *sentir na pele* os significados atribuídos à importância de uma formação específica para EJA na fala dos/as entrevistados/as da pesquisa, quando optei pela habilitação de *Educação de Jovens e Adultos*, entre outras três que eram oferecidas na época: *Gestão educacional e coordenação pedagógica*, *Educação Infantil* e *Alfabetização, leitura e escrita*⁹.

Este período de preparação que tivemos para o trabalho com estudantes jovens e adultos/as foi de grande importância, visto que foi um momento de indagarmos, junto com Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, quais os saberes necessários a esta prática educativa? Oliveira (1996, p. 11) destaca no prefácio do livro:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando [...]. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.

Além de aprofundar nas leituras, fiz estágio curricular e monografia em um colégio de Belo Horizonte com a oferta de EJA no horário noturno, no qual tive o privilégio de iniciar como educadora de jovens e adultos/as, em 2009, e nele permanecer até o seu fechamento, em 2021.

⁹ Sobre a habilitação do curso de Pedagogia da UFMG, ver dissertação de Rafaela Carla e Silva Soares: *O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais* (SOARES, 2017).

A inserção na prática docente na EJA alargou minha percepção do campo, permitindo-me conhecer de perto seus sujeitos e suas demandas. Assim, toda a bagagem construída na minha formação inicial no curso de Pedagogia, enriqueceu-se com o contexto prático.

Vale destacar que outra marca importante na minha trajetória formativa foi o ingresso, em 2008, no cargo de educadora infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), nas recém-criadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)¹⁰, emancipadas em 2018 para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Trata-se aqui de outra ponta importante da minha corda formativa, pois a modalidade, assim como a EJA, encontra-se em processo de busca por afirmação, valorização e demarcação da especificidade do público a que se destina.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explicam que a identidade docente vai sendo construída não só pelas relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores/as com a prática docente.

Em especial, minha participação no X ENEJA, ocorrido em Rio das Ostras/RJ, em 2008, ocasionou minha inserção no trabalho organizado pelo professor Osmar Fávero, no Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Na ocasião, eu, o professor Osmar e o colega do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), João Felipe Souza, reunimos com a intenção de trabalhar com a virtualização do DVD *Educação Popular, 1947-1966*, diretamente no portal dos fóruns de EJA¹¹, ampliando seu acesso de forma virtual.

Este trabalho proporcionou o aprofundamento nas campanhas de alfabetização e nos movimentos de educação e cultura popular. Documentos, relatórios, depoimentos, entrevistas, livros, artigos e o material didático (cartilhas, livros de leitura, vídeos, fotos, slides, folhetos de cordel, entre outros), permitiram-me um olhar diferenciado sobre este período, contribuindo de forma significativa com minha formação. Além de revisitar muitos autores que expõem este período histórico, tive o privilégio de fazer uma leitura cuidadosa de um material raro, original e único, recolhido em arquivos particulares e organizado de forma cuidadosa pelo professor Osmar Fávero.

Os movimentos de educação e cultura popular que eclodiram no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, diferenciam-se de outras iniciativas por já carregarem em seu nome a bagagem da cultura. Como afirma Brandão (2002a, p. 67-68, grifos do autor):

¹⁰ Ver regulamentação das UMEIs em BELO HORIZONTE (2000).

¹¹ Ver em: <http://forumeja.org.br/node/2976>.

Não é possível esquecer que, conduzido por educadores como Paulo Freire, por cientistas políticos como Carlos Estevam Martins, por políticos de carreira como Miguel Arraes, por religiosos da hierarquia católica e de seu sacerdócio mais avançado com o Pe. Henrique da Lima Vaz, o *movimento* dos movimentos de cultura popular era também conduzido por artistas, por poetas, como Ferreira Gullar, para quem todo o *político* do trabalho a fazer não devia destruir o seu sentido profundamente *cultural*.

O aprofundamento no tema da educação e da cultura popular se deu em 2014 quando ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Para o desenvolvimento da dissertação¹², mergulhei nos temas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e da Educação Popular de maneira mais incisiva. O objetivo da pesquisa foi verificar em que medida os aspectos da cultura popular estavam presentes nas práticas educacionais com jovens e adultos/as desenvolvidas na atualidade, ou, traduzindo numa metáfora, quais eram os *cheiros* de educação e cultura popular que conseguíamos *sentir* nas turmas de EJA?

Para enriquecer nossas reflexões, selecionamos duas escolas de EJA na cidade de Belo Horizonte, buscando contemplar diferentes espaços e formas de organização. Em seguida, nos dispomos à escuta de dois educandos e duas educandas, um coordenador e uma coordenadora, uma educadora e duas contadoras de histórias, totalizando o registro de nove entrevistas.

A atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos sujeitos da EJA traz grande contribuição para este campo de pesquisa. Concluímos que construir um currículo *com* os/as educandos/as – e não *para* os/as educandos/as – estabelecendo um diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, é um aspecto de fundamental importância para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA¹³. Partindo desta primeira investigação, percebemos a necessidade de aprofundar o debate, dando ênfase à formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas no doutorado.

Na ocasião do meu retorno ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, em 2019, conquistei outro passo importante na minha carreira docente. Fiz o processo seletivo para professora substituta e lecionei disciplinas ligadas ao meu campo de investigação. Por um ano fui formadora de futuros educadores/as de pessoas jovens e adultas, por intermédio das disciplinas obrigatórias na formação complementar em *EJA* e *Educador Social* que esta instituição oferece, sendo elas: *Prática em Educação de Jovens e Adultos*, com o objetivo de discutir, observar e intervir nas práticas educativas escolares e não-escolares de EJA; e

¹² Ver Pinho (2016).

¹³ Como resultado da dissertação foram publicados, até o momento, dois artigos (Pinho, 2020 e Pinho *et al.*, 2020).

Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania, com o objetivo de discutir e observar a atuação dos Movimentos Sociais na luta por direitos no Brasil¹⁴.

Olhar para trás e ver a terra em que pisei é a minha reflexão-ação, partindo do pressuposto de que a teoria e a prática se alimentam mutuamente, “caso contrário corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (GIOVANETTI, 2006, p.243). Diante deste ideal, provocamos os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas a visitarem também suas histórias, num ir e vir que só alimenta novos/as pesquisadores/as.

1.2 A escolha dos frutos

*“me colha
madura do pé”*

Canção Dona Cilá - Maria Gadú (2009).

Paulo Freire iniciou o livro *À sombra desta mangueira* dizendo: “As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento” (FREIRE, 1995, p. 15). Partindo das lembranças do quintal do menino de Recife, vamos retomar à explicação da árvore que ilustra esta pesquisa.

Brandão (2020) já havia me provocado com a sua observação sobre iniciar as orientações de seus alunos de mestrado e doutorado dizendo: “Pega uma cartolina e vamos desenhar sua pesquisa. Qual é o teu cenário?”¹⁵.

Assim surgiu a árvore, que segundo o Dicionário Online de Português é uma “planta lenhosa com caule ou tronco fixado no solo com raízes, despido na base e carregado de galhos e folhas na parte superior”¹⁶.

Naquela cartolina branca sugerida por Brandão, desenhamos uma árvore de copa larga, cujas raízes foram adubadas e a força com que alimentou o seu tronco robusto vem contribuindo para a produção de novas folhas, flores e frutos. Um tronco ao qual demos o nome

¹⁴ Além destas disciplinas lecionei, também, *Observatório do Currículo do Ensino Fundamental; Organização do Ensino Fundamental e Política Educacional* (licenciatura).

¹⁵ Carlos Rodrigues Brandão na live de 15/12/2020 *A pesquisa em educação popular*. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=N-N6cbl3s4E>.

¹⁶ Ver em: <https://www.dicio.com.br/arvore/>.

de Educação Popular, às vezes com citações nominais feitas por nossos/as interlocutores/as, que iremos explorar mais à frente. Folhas em destaque com os nomes daqueles/as que selecionamos com alguns critérios cuidadosos, de forma a permitir um olhar diversificado para a EJA.

Buscamos cercar os variados processos formativos de educadores/as da EJA por meio da representatividade dos/as nossos/as interlocutores/as-formadores/as. Consideramos fundamental contemplar elementos como a diversidade regional, de gênero, étnico-racial e a variedade de instituições formadoras, dialogando tanto com os Movimentos Sociais, quanto com as Universidades, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Além da busca pela representatividade dos/as interlocutores/as da pesquisa, estabelecemos como recorte temporal as décadas de 1960/1970, focando nos/as formadores/as que concluíram suas graduações neste período, uma vez que estas experiências formativas se caracterizam como marcos importantes na caminhada profissional.

Dialogamos aqui com uma colega de caminhada que, coincidências à parte, chama-se Clarisse, Maria Clarisse Vieira. A autora nos ajuda com sua pesquisa que resgatou memórias de educadores/as envolvidos com os movimentos de educação e cultura popular, no final da década de 1950 e início de 1960, expondo seu objetivo de compreender o legado destes movimentos mediante escuta de pessoas cujos percursos de vida imbricam à história da EJA:

O final dos anos 50 e o início dos anos 60 constituem um período fértil e de intensa militância política na educação. Durante esse momento foram desenvolvidas experiências dirigidas a pessoas adultas excluídas da escola, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e embriões de movimentos populares. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado nesse período, possui uma influência importante na conformação do campo da educação de jovens e adultos, optamos por entrevistar educadores que tivessem vivenciado essas experiências (VIEIRA, 2007, p. 2).

Dentre muitas pessoas que trabalharam neste período histórico de efervescência política e cultural, cinco foram criteriosamente escolhidos pela autora: dois educadores que participaram em sua juventude do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a partir de 1961: Osmar Fávero e Aída Bezerra; dois educadores que trabalharam em 1963 numa experiência de alfabetização de jovens e adultos/as em Vila Helena Maria, Osasco – SP, uma das primeiras experiências a recriar, fora do Nordeste, o Método Paulo Freire: Vera e Zeca Barreto; e, por último, um educador que, embora, não tenha participado dos movimentos de educação e cultura popular durante os anos 1960, ao longo dos anos 1970, atuou em atividades ligadas à Educação Popular:

Renato Hilário. Partindo de suas escolhas, afirma a autora: “Compartilhar suas vivências, rememorando momentos que marcaram sua trajetória matiza o passado com tonalidades diferentes, dando vida a conjunturas e estruturas que de outro modo nos pareceriam distantes” (VIEIRA, 2016, p. 34).

Além de Maria Clarisse Vieira, destaco o trabalho de Leôncio Soares, que também investigou este período em seu pós-doutoramento, sob a orientação do professor Osmar Fávero, dando continuidade à produção de dados que realizou como professor visitante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na ocasião, o autor realizou entrevistas com educadores/as populares, participantes dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960:

Durante o período como professor visitante, entrevistei alguns personagens importantes dessa história: o professor João Francisco de Souza, que gentilmente me cedeu um exemplar do Memorial do MCP, já extinto; Germano Coelho, ex-coordenador do MCP; e Paulo Rosas, que havia trabalhado junto a Paulo Freire. Na entrevista com a professora Silke Weber, ela ressaltou uma questão muito importante: a disputa pelo conceito de cultura popular no início dos anos 60 (SOARES, 2019, p. 81).

Além destas quatro entrevistas, o autor deu continuidade ao diálogo com participantes de outros movimentos do mesmo período histórico: José Carlos Barreto e Vera Barreto, na época trabalhando na Organização Não Governamental (ONG) Vereda/SP; Aída Bezerra, da ONG SAPÉ/RJ; Osmar Fávero, atualmente professor emérito da UFF; Vera Brito, que participou da criação do Centro Popular de Cultura (CPC), de Belo Horizonte; Iveline da Costa Lage, uma das coordenadoras da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR/PB) e Moacyr de Góes, que coordenou a experiência *De pé no chão também se aprende a ler*, em Natal¹⁷.

A existência de pesquisas que nos antecederam com o recorte entre as décadas de 1950/1960 foi o ponto de partida, dada a relevância que elas adquirem por trazer histórias de vida de educadores/as que tanto contribuíram com o nosso campo de pesquisa, mostrando que a EJA tem uma história fecunda e raízes seguras. Continuar esta linha de pensamento e alimentar mais herdeiros/as desta grande árvore contribuirá para a compreensão dos momentos de rupturas e descontinuidades intencionais no cenário da EJA, buscando inspiração na nossa própria história para o alcance dos inéditos viáveis, conforme sugere Freire (2014, p. 130),

¹⁷ Como produto do pós-doutorado, foi publicado um livro sobre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido em setembro de 1963, no Recife (Soares; Fávero, 2009). Segundo os documentos levantados pelos autores, o evento reuniu 200 delegados representantes de mais de 70 instituições.

[...] os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limite’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as ‘situações-limite’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*.

Inédito-viável que, segundo Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 224) no verbete escrito para compor o *Dicionário Paulo Freire*, é uma palavra que “carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado”.

Desta maneira, o crescimento da nossa árvore diante de pesquisas relevantes feitas anteriormente está relacionado a este solo fértil de se plantar, partindo de uma base prolífera de um período histórico de lutas e conquistas em âmbito nacional e internacional, que se resulta na gestação do ideário da Educação Popular.

1.2.1 Quem? Sobre referências da EJA

Dando continuidade ao intuito de compreender o trabalho dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil, escolhemos os frutos da nossa árvore. Não foi uma escolha fácil, visto que o ato de incluir pessoas, automaticamente exclui outras também. Entretanto, trabalhamos com a ideia da representatividade, da coletividade, dos galhos que ramificam e conectam os/as escolhidos/as: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, de Minas Gerais; Timothy Denis Ireland, da Paraíba; Elza Maria Fonseca Falkembach, do Rio Grande do Sul; Edna Castro de Oliveira, do Espírito Santo e Sérgio Haddad, de São Paulo.

Como critério de escolha, buscamos contemplar homens e mulheres de diferentes regiões do país, com suas trajetórias de atuação tanto nas universidades como em outros espaços formativos. Dialogando com Arroyo (2006, p. 18) podemos afirmar que a formação do/a educador/a de pessoas jovens e adultas se dá nas diversas esferas das instituições superiores, mas também nos movimentos sociais, nas secretarias estaduais e municipais, nos fóruns de EJA e demais encontros da área:

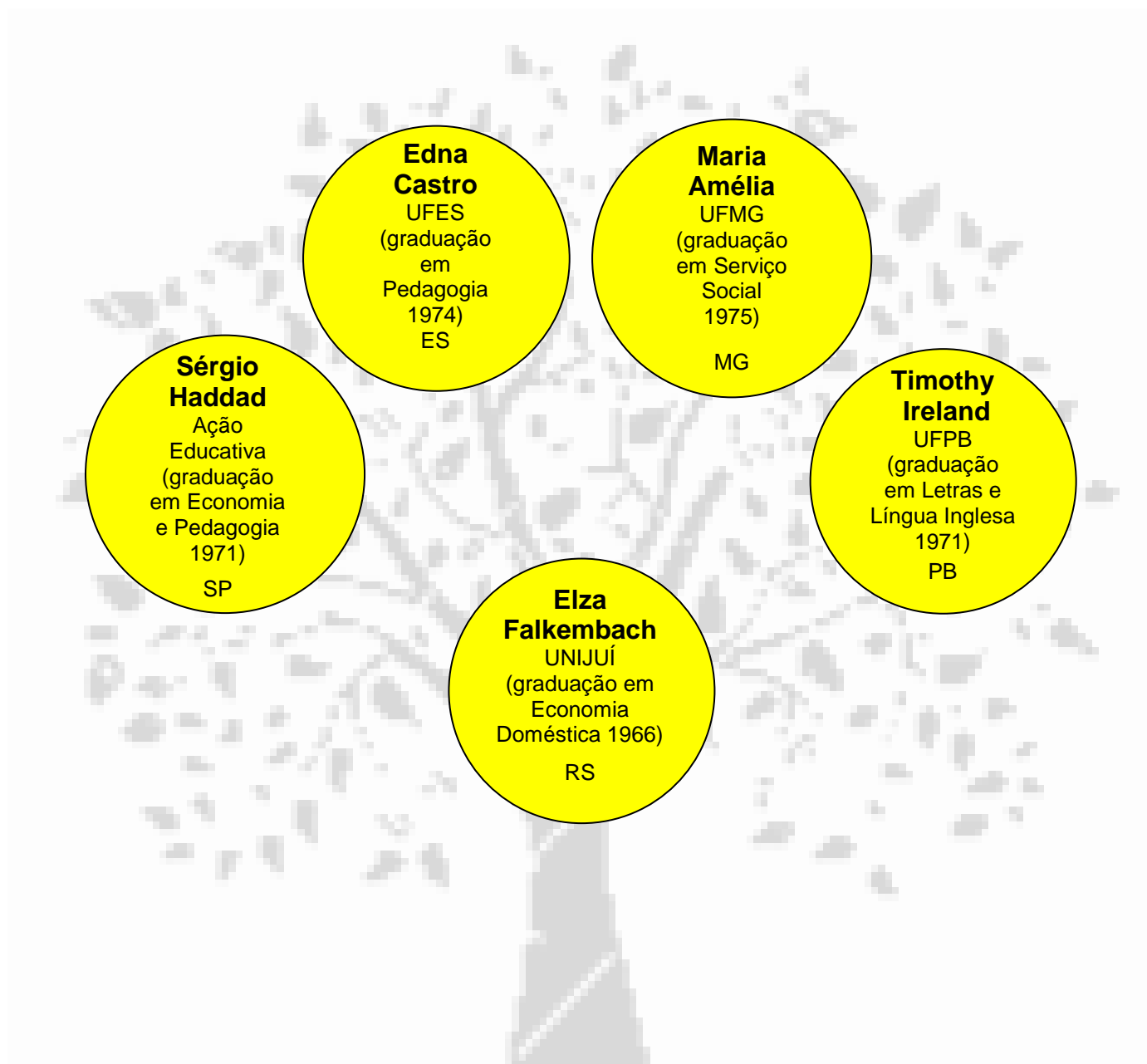
Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

O próximo passo foi fazer uma pesquisa em bancos de dados para verificar o ineditismo da investigação destas histórias em pesquisas de mestrado e doutorado. Realizamos buscas avançadas em três espaços: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nas publicações disponíveis por meio digital do Grupo de Trabalho de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd. Pesquisando o nome completo ou o sobrenome destas cinco pessoas, encontramos um número significativo de publicações. No entanto, dos resultados encontrados, observou-se apenas trabalhos de própria autoria, orientações, participações em bancas e referências bibliográficas dos trabalhos.

Este levantamento permitiu concluirmos que as narrativas destas cinco histórias seriam inéditas. Não tendo sido encontradas pesquisas anteriores sobre suas autobiografias, restou-nos realizar o convite e receber a resposta positiva para participar¹⁸.

¹⁸ Posteriormente, nos primeiros contatos que realizamos com cada um/a, confirmamos que o ineditismo levantado por nós estava correto.

Figura 1 — Árvore dos/as formadores/as da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

*“Vou pro campo
No campo tem flores
As flores tem mel
E mais a noitinha
estrelas no céu, no céu, no céu”*

Canção Meninos - Juraildes da Cruz (1998).

1.2.2 Quando? Sobre contextos

A pergunta de pesquisa que parte das inquietações com o campo e, portanto, culminaram na elaboração deste trabalho poderia ser, sem dúvida, respondida pelos dois orientadores que me acompanham, dada a diferença geracional que os caracterizam. Osmar Fávero tem seu chão como formador de educadores/as de jovens e adultos/as desde suas experiências no MEB, na década de 1960. Além de um currículo extenso, com ampla publicação na área, organizou um grande acervo que compreende três fases: Memória da Educação Popular I (1947/1967); Educação de Jovens e Adultos (1959/...); e Nova Fase da Educação Popular (1972/...).

Por sua vez, Leôncio Soares tem seu trabalho como formador em plena atividade na Faculdade de Educação da UFMG, ministrando disciplinas na formação complementar em EJA do curso de Pedagogia, além das orientações de mestrado e doutorado e da coordenação do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GRUPEJA). Acompanhada por estes dois formadores-orientadores, que também são referências na EJA, seguimos cercado geracionalmente nossos/as interlocutores/as.

Com o recorte de meados da década de 1960/1970, o contexto analisado é a turbulenta ditadura militar no Brasil, quando cada um desses/as entrevistados/as narrou o caminho de sua luta insurgente, sua insistência por este ideal. A contextualização será também um período que antecede a formação profissional, a partir da década de 1940, quando as datas de nascimento registram entre 1944 e 1954, focando as experiências formativas vividas anteriormente.

O período que marca a reabertura política do país, na década de 1980, com as eleições diretas e as discussões para a garantia do direito à educação na formulação de documentos nacionais, estaduais e municipais, serão também tratados aqui simultaneamente às atuações de nossos/as interlocutores/as, haja vista suas contribuições em âmbito local e nacional para a configuração da EJA no Brasil.

As histórias que essas pessoas irão contar, por meio da rememoração dos fatos, não poderão se repetir, dado um tempo que já se passou. No entanto, seguimos com Góes (1991, p. 10, grifos do autor) entendendo que “[...] o COMO FAZER terá que mudar. Mas, o QUE FAZER [...] será o mesmo. Porque ainda não se fez o que já deveria ter sido feito: considerar um direito de cidadania a EDUCAÇÃO PARA TODOS”.

1.2.3 Onde? Sobre andanças

Faremos uma breve exposição sobre as andanças de nossos/as interlocutores/as. Com o intuito de apresentá-los/las com uma certa leveza, fugiremos da linguagem *lattes* e seguiremos um trajeto alternativo, por meio de materiais que partiram do nosso “faro investigativo” ao longo da produção de dados. Uma vez que as medidas de isolamento social, durante a Pandemia de Covid-19, restringiram as investidas presenciais por parte dos/as investigadores/as, algumas ideias de pesquisa social *on-line* foram incorporadas, embora não sejam novidades no campo¹⁹. Apesar desta etapa já ter sido concluída, continuamos seguindo os passos de nossos/as interlocutores/as, por meio de *lives*, mensagens de *whatsapp*, *e-mails* ou redes sociais. Mais do que um exercício científico, agora já faz parte da árvore da vida.

1.2.3.1 Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Amelinha, como carinhosamente é chamada na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, aposentou-se do cargo de professora adjunta desta instituição em 2005. Ao final do nosso quinto encontro presencial na área arborizada da Praça de Serviços da UFMG, ela se emocionou dizendo: “É... assim... de um ser que existiu aqui na FaE e que veste a camisa da EJA e da Educação Popular” (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

O pedido para que nossos encontros fossem presenciais partiu dela. Com uma dose da vacina em seu braço, a contagem de quatorze dias para a imunização, máscaras, álcool gel 70% na mesa e distanciamento físico, partimos para o grande dia. Isso porque ela é uma pessoa de contato, de olhos nos olhos, de relação:

Se eu for responder a sua pergunta, eu falo com muita convicção, sim, é a relação que segura. Por quê? Porque a relação é uma dimensão da vida humana que você sai de você, então, é algo que você não fica dependendo de uma lei, de um parecer, de uma autorização macro. É algo que está aqui dentro. É eu poder contribuir para que essas pessoas saiam do lugar de acreditarem-se menos. Ah! Eu tenho a faca e o queijo na mão (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

Nasceu em 1954, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, onde passou a infância e a adolescência imbricando os estudos com a religiosidade, participando de obras sociais e do Curso de Juventude Cristã (CJC). Foi aí que participou de um projeto de alfabetização de adultos/as da sua Paróquia, com seus dezesseis anos, primeiros contatos com as identidades e demandas específicas da EJA.

¹⁹ Ver sobre métodos que utilizam a conectividade de aplicativos de smartphones para contactar os/as participantes em Boase e Humphreys (2018) e Kaufmann e Peil (2019).

Assistente Social de formação com escolhas que seguiram seu curso na área da educação. Graduou-se em 1975 pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). No curso, passou por disciplinas que buscavam uma reestruturação do currículo do Serviço Social, para uma formação numa perspectiva mais dialógica e menos assistencialista, sendo ali seus primeiros contatos com a obra de Paulo Freire. No estágio curricular, vivenciou uma experiência inspirada nos princípios da Educação Popular no Vale do Jequitinhonha, região de Minas Gerais com baixos indicadores sociais.

Trabalhou por cinco anos e meio como assistente social no curso noturno do Colégio Loyola, em Belo Horizonte, primeiros passos também de muitos/as professores/as que seguiram suas carreiras na EJA, na Educação Popular ou nas especificidades da juventude.

Morou na Bélgica, onde defendeu o mestrado em Sociologia pela Université Catholique de Louvain, em 1983. Em seguida, ingressou no doutorado na mesma instituição e retornou ao Brasil para a realização do trabalho de campo em uma experiência de movimento social urbano no bairro Lindéia, Belo Horizonte. Antes de retornar para defender o título de Doutora em Sociologia, em 1991, foi aprovada no concurso para professora da FaE/UFMG, no qual assumiu a recém-criada *habilitação de EJA*, em 1987. Hoje chamada *formação complementar em EJA*, tem sua história marcada pelas boas pistas deixadas por Maria Amélia, cuja primeira ementa diz: “Ações implementadas pela sociedade civil e pelo Estado. Formas alternativas. Função social e política da educação de adultos. A educação de adultos no contexto da política educacional. A exclusão e a reintegração escolar” (arquivo pessoal, *Ementa da disciplina Organização da Educação de Adultos* do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE/UFMG, 1987).

Após dezoito anos de trabalho na FaE/UFMG – incluindo a Graduação, a Pós-Graduação, a Extensão e a formação continuada pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), no qual foi também cofundadora – passou a assessorar projetos de formação de educadores/as em outras frentes, como nas Escolas Sociais da Rede Marista, em âmbito nacional e internacional; no Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) e na formação e criação de material para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), do Ministério de Desenvolvimento Social.

Hoje, não mais engajada em projetos sociais, continua nutrindo sua sede por justiça social e humanitária, no sentido mais amplo. Fechando este ciclo de formadora, atualmente com seus 68 anos de idade, Maria Amélia nos dá mais um exemplo, agora de nossa vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2014). Dedicou-se ao yoga, à aquarela e à natureza, buscando

aprender novas lições a cada dia. Com mais tempo para se dedicar ao que ela considera verdadeiros tesouros na sua vida, desfruta de uma relação mais profunda com seu grande companheiro de vida e com os dois netinhos, um de oito anos e uma de três, empenhando-se também no cultivo de suas relações de amizade.

Como se não bastasse, para me brindar com uma feliz coincidência, integra um grupo de estudos sobre a obra de minha xará, vez ou outra compartilhando um verso pelo *whatsapp*: “Crianças brincavam de roda, seus gritos faiscavam no jardim, gotas resplandecentes da água do repuxo enchiam o ar de fino brilho” (Clarice Lispector, arquivo pessoal).

1.2.3.2 Timothy Denis Ireland

Timothy é inglês. Mudou-se para o Brasil em 1979, ano em que ingressou na Pós-Graduação em Educação da UFPB, na época chamado Curso de Mestrado em Educação (CME). Em sua bagagem, além de duas malas para o transporte de artigos pessoais, trouxe sua herança cultural, conforme nos alerta Freire em entrevista a Silvestre (2003, p. 341): “Você quando anda, anda com a sua cultura. E não há como sacrificar sua identidade cultural”.

Esta terceira mala (quem já ouviu a cor da sua voz pode confirmar o gracioso sotaque) foi destacada no seu memorial de candidatura ao cargo de Professor Titular da UFPB:

A língua também faz parte essencial da nossa identidade e constitui uma referência central para a nossa cultura - e as minhas memórias são essencialmente bilíngues. Tenho tido o privilégio de poder viver a minha vida pessoal e acadêmica em duas línguas, referenciadas por duas culturas e, eventualmente, de possuir duas nacionalidades - uma herdada da minha pátria de nascença e outra adquirida por opção²⁰.

Nasceu em 1948, na cidade de Rochford, no condado de Essex, Inglaterra. De família religiosa, filho do meio entre dois irmãos, nasceu e cresceu na Igreja Anglicana, assistindo o pai que era pastor. Fez graduação em Letras e Língua Inglesa pela Universidade de Edimburgo (1971), na Escócia, quando alternava os estudos com as partidas de *rugby*, na seleção da Universidade.

Em 1977, iniciou o Mestrado em Educação de Adultos na Universidade de Manchester, na Inglaterra. Antes disso, inscreveu-se em uma Especialização em Educação de Adultos e Desenvolvimento de Comunidade, momento em que teve seus primeiros contatos com a obra

²⁰ Trecho extraído do arquivo pessoal *Em busca do presente no passado: um memorial*, texto produzido para fins de progressão funcional, de professor Associado IV para Professor Titular, na Universidade Federal da Paraíba, quando recebeu o título, em 2017.

de Paulo Freire. Na ocasião, os estudantes receberam uma bibliografia para facilitar a aproximação com a área antes mesmo do curso iniciar. O primeiro livro que *caiu* em suas mãos foi *Pedagogia do Oprimido*, na tradução inglesa²¹.

Seu título de Mestre em Educação de Adultos (1978) garantiu seu passaporte no ano seguinte diretamente para o CME/UEPB, com área de concentração em Educação de Adultos e, posteriormente, em Educação Popular. Chegou com um bom domínio do espanhol, dada sua passagem por dois anos na Espanha, em Lugo e na Catalunha.

Sua trajetória de mais de quarenta e dois anos nesta instituição, ainda em exercício na Graduação, Pós-Graduação e Extensão, foi por ele brevemente narrada na *live* que ele chamou de *Confissões de um extensionista convicto*:

Eu comecei na minha vida como professor extensionista [...]. Eu queria lembrar que a Universidade de onde eu falo, a UFPB, é uma das universidades que tem uma longa tradição no campo de Extensão e dos Direitos Humanos. E a questão dos Direitos Humanos e a Educação de Jovens e Adultos foram sempre trabalhadas através da Extensão. Isso eu acho que pode nos levar a pensar a Extensão, em alguns casos, um pouco como a consciência social da universidade. A universidade que é por natureza elitista, buscando salvar a sua consciência através de ações junto às comunidades locais (IRELAND, 2021)²².

Em 1988 defendeu sua tese em Educação de Adultos na Universidade de Manchester, levando na bagagem a pesquisa de campo realizada no Brasil junto ao grupo de oposição do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário (SINTRICOM), de João Pessoa, vigente na época. A aproximação com este grupo de oposição, chamado Zé Pião²³, se deu um tempo antes, quando ele inicia seu diálogo com o Serviço de Educação Popular (SEDUP), em Guarabira, no interior da Paraíba, e assessora este grupo em seus preparativos para concorrer às eleições, na busca de um sindicato mais voltado aos interesses dos trabalhadores.

A vitória nas eleições do novo sindicato desembocou na criação do Projeto Escola Zé Peão (PEZP), uma parceria entre a UFPB e o sindicato que durou de 1990 a 2018. Tratou-se

²¹ *Pedagogia do Oprimido* foi publicado pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos da América como *Pedagogy of the Oppressed*, em 1970.

²² Timothy na *live* de 20/05/2021 *A EJA na Universidade - Interpelando a Extensão*, organizado pelas instituições: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Poços de Caldas; Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=qtB4WgY3HjE>.

²³ De acordo com a revista comemorativa *SINTRICOM 80 anos*, o nome *Zé Pião*, com a letra *i*, é devido ao alto índice de rotatividade dos trabalhadores do setor da construção e do mobiliário, fazendo uma analogia ao brinquedo popular de madeira que gira quando arremessado ao chão (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014). No momento seguinte, o grupo passa a se chamar *Zé Peão*, com a letra *e*, que diz respeito aos trabalhadores de baixa ou nenhuma qualificação e que exercem funções que exigem um grande esforço físico (OLIVEIRA, 2015).

de uma escola para operários da construção civil cujas salas de aula eram nos espaços dos próprios canteiros de obra onde a grande maioria dos trabalhadores morava durante a semana. Timothy assumiu sua coordenação por longo período, interrompendo-a para ocupar a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (DEJA/SECAD/MEC), em 2005.

Atualmente, Timothy está com uma nova coordenação na Extensão, o projeto *Janelas para o Mundo*, sobre leitura em prisões. É coordenador da Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁴, em Educação de Jovens e Adultos, e vice-presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE)²⁵. Segue à frente das discussões no Brasil sobre a VII CONFINTEA, que aconteceu em 2022, em Marrocos, com o acúmulo de ter coordenado a Conferência anterior, em 2009, no Belém do Pará/Brasil.

É defensor da necessidade de criação de uma Educação Ecológica “partindo de um reconhecimento que existem múltiplas formas de vida e que a vida humana é apenas uma dessas formas” (IRELAND, 2021). Timothy dialoga com a capa da nossa tese, a árvore, os elementos da terra, o cultivo, o bem viver, quando ele e sua equipe da VI CONFINTEA coordenaram o plantio de várias espécies nativas para a criação do Bosque das Nações, segundo ele, “como forma de compensar, como forma de lembrar e como forma de mostrar a importância dessa relação com o meio ambiente” (TIMOTHY, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

1.2.3.3 Elza Maria Fonseca Falkembach

Elza é mineira, da cidade de Três Corações, de família grande e casa acolhedora, típica do interior de Minas Gerais. Participou da Juventude Estudantil Católica (JEC), no final da década de 1950, época que cursava o Ginásio²⁶. Cursou Ciências Domésticas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) porque queria trabalhar com o ambiente rural, com economia doméstica, segundo suas palavras, queria “trabalhar com gente. [...] Com as famílias de agricultores” (ELZA, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

Seu primeiro trabalho no Ensino Superior foi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com um contrato especial no curso de Ciências Domésticas, quando teve seus primeiros contatos com a obra de Paulo Freire e a Extensão Universitária.

²⁴ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

²⁵ *International Council for Adult Education.*

²⁶ Atualmente chamado *Ensino Fundamental*. Na época era conhecido como *Primário* (etapa de alfabetização) e *Ginásio* (etapa posterior).

Mestra em Sociologia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1970 e Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2002. Atualmente, suas ações de assessoria se dirigem à Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (ENFOC/CONTAG), um espaço de reflexão sobre a prática sindical rural; e ao Programa de Apoio a Sistematização (PAS), do CEAAL. Integra o Café com Paulo Freire de Garopaba/Santa Catarina e a Rede Nacional dos Cafés com Paulo Freire.

Segundo sua autodescrição na *live* de Centenário de Paulo Freire, organizado pela UNEB:

Quem sou eu e como eu estou? Eu sou Elza, de pele branca, já cheia de manchinhas que a vida me tem contemplado pela idade, que eu contemplo também, que são 77 anos. Estou morando em Garopaba atualmente, estou vestindo uma roupa bem colorida, cheia de mandalas, para passar energia para vocês. Tenho os cabelos brancos, uso óculos. [...] Eu sou professora aposentada da UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (FALKEMBACH, 2021)²⁷.

Seu longo período de trabalho na UNIJUÍ (desde a década de 1970) foi o abre-alas do nosso primeiro encontro, em uma videochamada, que durou cerca de sete minutos, para uma rápida apresentação de quem sou eu e o convite oficial para participação na pesquisa. Momento curto, porém, muito rico, que além de captar o trecho que se segue, permitiu-nos as primeiras trocas de olhares, a confiança necessária para os próximos quatro dias que se seguiram com a narração de sua história: “[...] porque você imagina, tenho quarenta e quatro anos de trabalho numa instituição onde eu tenho muita coisa feita e tudo tem a ver com a minha opção pela Educação de Jovens e Adultos” (ELZA, depoimento oral).

Elza é uma educadora popular de *andanças* surpreendentes. Seu nome consta na lista levantada por Brandão e complementada por Oscar Jara, em face do questionamento de quem são as educadoras populares que fazem parte do fio feminino fecundo na história da Educação Popular? Esta lista foi citada na *live* do Café com Paulo Freire de Porto Alegre, com o anúncio de mais de quarenta mulheres, umas que já partiram e outras ainda ativas, que segundo Brandão (2021b), “não apenas participaram secundariamente da implantação e da difusão da Educação Popular, mas que em momentos cruciais estiveram inclusive à testa de empreendimentos e de inovações”.

²⁷ Elza M. F. Falkembach na *live* de 25/11/2021 *O legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes: da utopia aos diálogos possíveis*, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), da UNEB. Ver em: <https://youtu.be/YAefYo89ml8>.

Foi pegando este fio que vi Elza pela primeira vez, na *live* de lançamento do livro *A Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*, de Oscar Jara. Na ocasião, compuseram a mesa, além do autor, Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Pontual e Elza Falkembach. Ela falou do contexto da pandemia, das perdas éticas, políticas e pedagógicas, que se associam ao econômico, afetam a vida material, a sobrevivência e o ser humano em si:

Tempos em que precisamos de história, para sabermos de um passado que nos situe, permita identificações e abra espaço para a possibilidade de acreditarmos que é viável construir futuro. [...] Conscientes disso, há como subsidiar resistências. Cabe, então, à Educação Popular contribuir para aproximar os sujeitos e as forças democráticas que lhes dão lugar para a coesão, num sentido estratégico, mas embasado em princípios éticos (FALKEMBACH, 2020)²⁸.

Sua fala foi como um ímã que me atraiu. Mais tarde, em conversa com meus orientadores, apresentei seu nome e uma breve investigação do seu currículo, que continha elementos suficientes para o desejo de um aprofundamento.

1.2.3.4 Edna Castro de Oliveira

Início as *andanças* de Edna de trás para frente. Isso porque na última ANPEd, em outubro de 2021, ela teve sua trajetória em evidência como homenageada do GT 18. Foi um momento sensível, no qual as organizadoras mandaram entregar um buquê de flores e leram uma linda carta para celebrar sua história.

Entre flores e cartas que já atingem metaforicamente nossa pesquisa, foi especialmente importante para nós assistirmos o reconhecimento da importância da sua trajetória na EJA, motivo pelo qual ela entra como interlocutora do nosso tema.

Nascida em 1950, na cidade de Santa Maria da Vitória, no sertão baiano. Cresceu em uma casa na qual sempre cabia mais um, acolhedora de filhos/as e primos/as, sem muitos recursos materiais. Da infância à juventude, teve as orientações da família nas obras da Igreja Presbiteriana e os estudos possibilitados pelas missões, isso porque na sua pequena cidade não havia escola com oferta de Segundo Grau²⁹. Foi estudar em outra cidade, Ponte Nova/BA, por meio das missões presbiterianas, com cruzamentos entre as histórias de tantos/as jovens e

²⁸ Elza na *live* de 09/06/2020 no lançamento do livro *A Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. Ver em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2428192670617842>.

²⁹ Também conhecido, na época, como *Ensino Científico* para os rapazes e *Curso Normal* para as moças. Atual *Ensino Médio*.

adultos/as da EJA, uma vez tendo passado por dois anos de espera e a chamada defasagem idade/série.

Como dito por ela, seus passos na EJA foram dados de mãos dadas: “Conexão com os caminhos que a minha vida foi tomando a partir desse momento que eu encontro com o meu marido [...]. Está imbricado” (EDNA, depoimento oral, arquivo da pesquisa). Podemos abrir o livro *Pedagogia da Autonomia* e encontrar Edna e Admardo sendo apontados por Paulo Freire: ela com o convite para a escrita do Prefácio; ele nas Dedicatórias: “À memória de Admardo Serafim de Oliveira” (FREIRE, 1996, p. 05).

Formou-se em Pedagogia na UFES, em 1974. Defendeu o mestrado em Educação na mesma instituição, em 1988, e o doutorado em Educação Brasileira na UFF, em 2005. Conforme seu relato, sua trajetória formativa não foi uma linha reta, foi se tecendo junto com a maternidade e os cuidados médicos na família.

Viveu no Canadá de 1977 a 1980, onde acompanhou o mestrado de Admardo sobre diversidade cultural afro-brasileira, sendo sua parceira nas correções e leituras da obra de Paulo Freire, pouco trabalhada no seu curso de Pedagogia, devido à conjuntura política brasileira.

Aposentou-se recentemente como professora associada da UFES, cargo que iniciou em 1991. Integrou a linha de pesquisa *Educação, Formação Humana e Políticas Públicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), e compôs a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da UFES, trabalhando em Projetos de Extensão e na formação do/a educador/a da EJA, tanto na sua formação inicial, como na continuada. É fundadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, criado em 1998, coordenando-o na atualidade.

Dedicou-se por toda a vida e continua em várias frentes de militância, dentre elas as questões étnico-raciais. Edna é negra, mulher, professora, com acúmulo de discussões sobre o tema, em que destacamos a potência do debate na *live* sobre diversidade em Freire:

Temos nesta reflexão de Freire a ideia de que a pluralidade requer de nossa posição no mundo estarmos atentas a responder os desafios com que nos deparamos, desde uma perspectiva universal, como humanos. Na tentativa de respostas que não são únicas, a questão da pluralidade nos faz deparar com as singularidades que nos caracterizam e que requerem respostas no trato com contextos e grupos específicos. É com base nessa provocação de Freire, que nos damos a pensar diretamente sobre a diversidade que ele vai discutir diretamente em *Pedagogia da Esperança* [...] tendo como referência a unidade na diversidade, com fatores culturais que interseccionam raça, gênero, classe,

etnia, orientação sexual, manifestadas nas chamadas minorias e que nos exigem respostas apropriadas (OLIVEIRA, 2021a)³⁰.

Suas mangas ainda erguidas e a força na voz, ainda que suave no tom, sugerem autoridade sem autoritarismo. Provocada pelos participantes do chat na *live* preparatória à VII CONFINTEA de quais seriam os inéditos viáveis para a EJA no Brasil de agora, terminamos com sua fala, compreendendo que, de sua parte, ainda há braços para a luta: “Estamos nadando contra a corrente e temos que continuar fazendo isso [...]. Nós precisamos ter consciência das situações-limites e aí a ideia da formação [...], momentos de chamamento a nós mesmos para o trabalho com os grupos de base” (OLIVEIRA, 2021b)³¹.

1.2.3.5 Sérgio Haddad

Sérgio nasceu em 1949, filho de pai e mãe libaneses que se conheceram na juventude, já no Brasil. É formado em Economia e Pedagogia, cursou o mestrado e o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação do professor Celso Beisiegel, estudioso da história da Educação Popular. Atualmente, é pesquisador sênior pelo CNPq, atuou até bem recentemente como professor visitante na Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), e é aposentado da Pós-Graduação da PUC de São Paulo, local onde dividiu com Paulo Freire a sala dos professores.

Sua trajetória na EJA se iniciou nos anos de 1960, quando participou da alfabetização de adultos/as da comunidade do entorno da escola que estudava, o Colégio Santa Cruz. Mais tarde, durante o curso de Economia, retorna à instituição lecionando disciplinas, o que garante a satisfação da Congregação de ter um ex-aluno como professor. Este destaque, aliado ao histórico de participação no projeto de alfabetização de adultos, levou a direção do Colégio a chamá-lo para coordenar um novo projeto para atendimento aos/às trabalhadores/as da região no horário noturno: o *Ensino Supletivo do Colégio Santa Cruz*, atualmente chamado *EJA do Colégio Santa Cruz*³². Sérgio foi diretor por vinte anos do *Santa*, como carinhosamente o chama.

³⁰ Edna na *live* de 02/09/2021 *Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia*, no II Colóquio Internacional Aprendizados ao Longo da Vida, organizado pela UERJ. Ver em: <https://youtu.be/7m5QAKVaVbA>.

³¹ Edna na *live* de 02/12/2021 *Brasil rumo à CONFINTEA VII: os Fóruns Estaduais de EJA*. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=Oe31mhDV_mQ.

³² Segundo Frochtengarten (2020, p. 16), a substituição do termo “ensino supletivo” refletia uma mudança de paradigma, em face da afirmação da Educação de Pessoas Jovens e Adultas como modalidade da Educação Básica no Brasil, via Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: “Embora não fosse novo, o referencial da aprendizagem ao longo da vida se fortalecia no debate educacional e acadêmico e passava a balizar o direito a

Concomitante ao trabalho no Santa Cruz, foi assessor do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). Em 1994, o CEDI se desdobra em quatro instâncias, sendo a Ação Educativa uma delas, em que Sérgio se integra como coordenador e trabalha até hoje. A Ação Educativa é um dos mais importantes celeiros de estudos e pesquisas para a EJA, Educação Popular, Direitos Humanos, entre outros, sendo o local por onde Sérgio interpela as temáticas da educação sob diferentes ângulos: no campo legislativo, aponta o lugar destinado à EJA na LDB; como ativista dos direitos humanos, reforça a educação como tal; nas esferas de governo, nos convoca a monitorar o compromisso do poder local para com a EJA.

Foi também presidente da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG). Representou Organizações Não Governamentais no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), da Presidência da República, nos anos 2000. Participou do Conselho Técnico Científico de Educação Básica da CAPES. Foi membro do ICAE e esteve como conselheiro fiscal e secretário adjunto da ANPED.

Dedicou-se a estudar Freire (1921-1997) e o dinamarquês Grundtvig (1783-1872), buscando os pontos de contato entre os autores e as escolas populares, traçando paralelos com os fundamentos e as práticas de Educação Popular desenvolvidas no Brasil e na Dinamarca.

Na *live* de encerramento das celebrações do centenário de Paulo Freire da FEUSP, Maria Clara Di Pierro entrevistou Sérgio Haddad, seu orientador de mestrado e doutorado. Suas perguntas foram, em especial, direcionadas à obra *O Educador: um perfil de Paulo Freire*, lançada em 2019, pela editora Todavia (HADDAD, 2019). Dando-nos um gancho sobre as próximas *andanças* do Sérgio, Maria Clara interrogou “o que vem por aí?” e Sérgio falou sobre a proposta do diretor Cao Hamburger para venda dos direitos autorais da obra. Segundo suas palavras, tratou-se da venda dos direitos autorais e do convite para assessoria na produção de um filme ficcional baseado no livro, que o levará a participar, de perto, da realização do projeto que se encontra em processo de captação de recursos. Em clima de satisfação, Sérgio afirmou: “Os pais do Cao foram professores da USP e ele conhece o mundo da educação. [...] é uma pessoa progressista por um lado, gosta do Paulo Freire e gosta da educação. É um crime perfeito! Certamente vai ficar bom!” (HADDAD, 2021b)³³.

uma modalidade de educação que reconhecesse a especificidade de sujeitos com larga experiência de vida e que retornam à escola não para preencher lacunas do passado, mas para satisfazer desejos e necessidades do tempo presente”.

³³ Sérgio Haddad na *live* de 25/11/2021 *Ano 100 com Paulo Freire na FEUSP: Diálogo com um biógrafo de Paulo Freire*. Ver em: <https://youtu.be/rS0B54HcVTQ>.

Para finalizar, ele falou da "surpreendente repercussão" do livro, que além de suscitar o debate sobre a vida e a obra de Paulo Freire no Brasil, será traduzido para o espanhol (em Cuba e no Uruguai), para o italiano, para o inglês e, do outro lado do mundo, para o japonês.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: QUAIS FORAM OS ADUBOS DA TERRA?

*“Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra? [...]
Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins? [...]
Tantas histórias
Quantas perguntas”*

Berthold Brecht (1935).

2.1 Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Educação Popular

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação Popular são dois campos teórico-práticos que caminham próximos, porém, são distintos. Há Educação Popular na EJA, assim como há EJA na Educação Popular, como também existem práticas de Educação Popular que não contemplam jovens e adultos/as e existem práticas de EJA sem os pressupostos da Educação Popular.

Compreender a EJA é um trabalho que demanda considerar a diversidade desta área, assim como as características e o contexto cultural dos grupos nela atendidos. Seguir este caminho ajuda a construir uma identidade própria da EJA, que lhe permitirá uma educação de qualidade. No Brasil, a EJA se constitui como uma modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996), seja ela escolar ou não-escolar. Compreende um público extremamente diverso, constituído por trabalhadores (do campo ou da cidade), indígenas, quilombolas, homens, mulheres, pais ou mães de família, jovens, idosos, enfim, uma massa considerada de excluídos do sistema de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido

acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola (HADDAD, 1992c).

Podemos citar documentos que garantem o direito de todos/as os/as cidadãos/ãs à educação, gratuita e de qualidade, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000 (BRASIL, 2000). Como salienta Ireland (2009, p. 52):

O Brasil possui uma firme base legal para EJA como instrução equivalente com importantes dimensões, inclusive a obrigação dos estados e dos municípios de oferecerem EJA gratuitamente dentro de seus sistemas educativos e de respeitarem as especificidades da modalidade. São instrumentos claramente importantes para a formulação de políticas, mas não são suficientes para garantir a tradução da lei à realidade

Em publicação intitulada *Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos*, Dias et al (2011) apresentam um conjunto de estudos e pesquisas sendo realizadas em torno das especificidades dos/as estudantes jovens e adultos/as. Podemos considerar que o termo *especificidades* diz respeito a características próprias, que colocam o sujeito do conhecimento no centro das propostas educativas, ou seja, voltadas a atender suas demandas específicas.

Silva (2013) afirma que o debate sobre a EJA vem ganhando cada vez mais visibilidade, na medida em que, nas últimas duas décadas, busca espaços cada vez mais importantes no cenário mundial. Para a autora, a multiplicidade de eventos nacionais e internacionais é um indicador desse crescimento: “O conjunto desses eventos tem possibilitado debates de questões emergentes, o aprofundamento de conceitos através de estudos e pesquisas e a articulação de ações que possam intervir na elaboração de políticas públicas” (SILVA, 2013, p. 150).

Em âmbito internacional podemos apontar as três últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos: a V CONFINTEA, realizada na Alemanha, em 1997 (UNESCO, MEC, 2004); a VI CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009 (UNESCO, MEC, 2010) e a VII CONFINTEA, realizada em Marrocos em 2022³⁴. Em âmbito nacional, destacam-se as discussões ocorridas nos fóruns regionais e estaduais de EJA, além dos Encontros Nacionais e Regionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs/EREJAs), dos Seminários Nacionais

³⁴ Acompanhamos de forma remota algumas falas do evento transmitidas ao vivo pelo canal da UNESCO no *youtube*. Conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ra6WZbBDow>. Também tivemos o privilégio de ter em nosso Grupo de Pesquisa em EJA (GRUPEJA) a participação de Timothy Ireland, logo que ele chegou de Marrakech, contando-nos como foi o evento de uma maneira geral.

sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos e dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) da ANPED.

No livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*, Arroyo (2017) aponta para a necessidade de considerarmos os sujeitos jovens e adultos com itinerários em busca do direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Prossegue o autor: “Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente” (ARROYO, 2017, p. 23).

Soares e Soares (2014, p. 8) ajudam-nos na busca pelas especificidades da Educação de Pessoas Jovens e Adultas³⁵, realizando um mapeamento das particularidades encontradas em três projetos escolhidos para investigação³⁶, “esmiuçando seus pormenores com o intuito de talhar, distinguir o que é peculiar [...]”.

Após realizarem visitas aos três projetos e analisarem a produção de dados da pesquisa, os/as autores/as revelaram o surgimento de categorias que resultaram nas *especificidades da EJA*: a diversidade dos sujeitos; a proposta curricular; os recursos didáticos; a formação de educadores/as; as políticas públicas e o legado da Educação Popular “que valoriza e reconhece o saber do aluno através de uma postura dialógica de escuta, que defende a educação libertadora e emancipatória tendo em vista que ela é um direito de todos” (SOARES; SOARES, 2014, p. 17).

A luta por um ensino público de qualidade, efetivamente popular e democrático, é antiga no Brasil³⁷. Porém, é necessário o esclarecimento dos usos das expressões *educação popular* e *instrução pública*, que, conforme Saviani³⁸, são expressões com significados extremamente diferentes e carregados de intencionalidades. Segundo o autor, de um lado é um movimento *do* povo, *pelo* povo e *para* o povo. Do outro, um movimento *das* elites, *para* o povo, *contra* o povo.

³⁵ Podemos citar outras pesquisas que também refletem sobre as especificidades da EJA, como Jerry Adriani da Silva que desenvolveu sua dissertação sobre as especificidades dos/as educandos/as da EJA (SILVA, 2010); e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva que refletiu sobre as especificidades na formação dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas (SILVA, 2013).

³⁶ Os três projetos citados no artigo são: Projeto Escola Zé Peão (PEZP), na UFPB; Projeto Paranoá, na UnB e Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º segmento (PROEF 2), na UFMG.

³⁷ Ver Paiva (1973) e Beisiegel (2004).

³⁸ Fala proferida na participação da banca de defesa da tese de doutorado de Marcos César de Oliveira Pinheiro, dia 16/12/2014, composta pela mesa: Anita Leocádia Prestes (orientadora), Osmar Fávero (co-orientador), Demerval Saviani, Regina M. C. Bustamante, Bruno S. Carvalho e Gilcilene O. D. Barão: *Dos comitês populares democráticos (1945-1947) aos movimentos de educação e cultura popular (1958 a 1964): uma história comparada* (PINHEIRO, 2014).

Beisiegel (2004, p. 79-80, grifos do autor) nos ajuda a entender as mudanças que ocorreram nas orientações da atuação do Estado com relação à educação para a população em geral no cenário brasileiro:

A Revolução de 30 marca o início de uma etapa decisiva na reformulação da atuação do poder público no Brasil - e uma das características básicas desse processo aparece na tendência à centralização da vida política e administrativa do país. [...] E mesmo aqueles problemas que até então se circunscreviam às esferas estaduais de poder - os da “educação popular”, entre muitos outros - examinados, agora, sob uma perspectiva mais ampla, se definem como *problemas nacionais*.

Importante destacar que o termo Educação Popular, na citação acima, encontra-se entre aspas, uma vez que, conforme Fávero (2004, p. 9), na apresentação da reedição³⁹ da obra *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*, Beisiegel foi o primeiro autor a realizar um estudo sociológico sobre “a ‘educação popular’ oferecida à população brasileira não escolarizada, a partir da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em 1947 pelo governo federal, que consagrou a forma de ‘ensino supletivo por classes de emergência’”.

Segundo Vanilda Paiva (1973, p. 189-190, grifos da autora) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), aprovada em janeiro de 1947 e extinta em 1963, configurou-se como um período de euforia e decepção:

O lançamento da Campanha, em meio a grande euforia, se fez com base em objetivos de “ação extensiva”, alfabetizadora de grandes contingentes; a CEAA é a nossa primeira grande campanha de massa para a educação dos adultos. Esta fase - que na verdade nunca chegou a ser ultrapassada - deveria ser secundada por uma outra, de “ação em profundidade”.

A década de 1950, sobretudo em sua segunda metade, prepara uma efervescência nos campos da arte e da cultura, com o surgimento de movimentos populares que operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de pessoas jovens e adultas:

Por ocasião do 2o Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, não só foi questionada a eficácia dos trabalhos até então realizados por aquelas campanhas, como se abriu uma discussão de fundo sobre os próprios objetivos da educação de adultos, nesse momento de forte motivação para o desenvolvimento e no auge do populismo brasileiro (FÁVERO, 2006, p. 54).

³⁹ A primeira edição foi feita pela Livraria Pioneira Editora, em 1974.

O autor também destaca a gestação da Educação Popular no Brasil entre as iniciativas do final da década de 1950 e início de 1960, mesmo que ainda não intitulada oficialmente *Educação Popular*⁴⁰, mas carregada pelos coletivos de educação e cultura popular da época:

Pode-se afirmar que aquelas propostas significaram um novo entendimento do que, mais tarde, veio a ser chamado de Educação Popular, entendida, desde este primeiro momento, como um processo educativo dialógico que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática (FÁVERO, 2013, p. 51).

O momento era de efervescência política e cultural. Os movimentos de educação e cultura popular desenvolveram iniciativas que inseriram em suas ações a palavra “cultura”, diferenciando-se de outras iniciativas então chamadas “desenvolvimento”, “promoção social”, “educação fundamental”. Como afirma Brandão (2002a, p. 37), a palavra cultura, tal como a palavra história, a tudo amarra e dá sentido. Segundo ele, aos olhos dos anos 1960: “A única maneira efetiva de tornar politicamente revolucionária a questão da cultura era a de realizá-la através da *Cultura Popular*: a prática que torna política (politicamente revolucionária) a *cultura popular* (a cultura subalterna e reflexa do povo)” (BRANDÃO, 2002a, p. 51).

Com este destaque revolucionário, evidenciava-se que o poder das classes dominantes estava estremecido. Em diversas partes do mundo a “ameaça” estava instaurada, influenciada pela Revolução Cubana de 1959, pela Guerra Fria em andamento e fortemente organizada no Brasil: “Naquele momento histórico, as propostas dos movimentos de cultura e educação popular estavam em sintonia com o amplo movimento nacional das ‘reformas de base’: reforma bancária, reforma universitária, reforma sindical e, sobretudo, reforma agrária” (FÁVERO, 2013, p. 51-52).

Mais do que perceber o engajamento de diversos setores da sociedade civil (artistas, estudantes, professores, religiosos progressistas, governos populares) em defesa da causa dos/as cidadãos/ãs menos favorecidos/as, os detentores do poder também estavam preocupados com as possíveis consequências de tornar o Brasil um país alfabetizado. Pará-los por meio de um golpe foi uma combinação entre parte da sociedade civil e os militares: poder e armas.

Por parte do governo militar, presente no poder por 21 anos no Brasil (1964-1985), existiu uma política implantada em todo território nacional para alfabetização de pessoas jovens e adultas: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Borges

⁴⁰ Dentre os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, recuperados e catalogados pelo autor, apenas um se destaca já carregando o nome da Educação Popular naquela época: a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR/PB).

(2009, p. 19) foi uma experiência com superestrutura, longa duração e “práticas de alfabetização com características assistencialistas e compensatórias”. Um ideal explicitamente oposto ao que vinha sendo construído enquanto educação com caráter libertador.

Após o golpe de 1964, temos nos coletivos de pessoas silenciadas, torturadas, exiladas (quando não assassinadas), suas iniciativas sendo pouco a pouco retomadas ou reinventadas, como afirma Haddad (1991, p. 86):

As novas ideias e diversas práticas estimuladas no período anterior ao golpe, depois de reprimidas, vão gradativamente se recompondo e exercendo influência fora do aparelho do Estado, no campo do movimento social, em espaços de educação popular junto à sociedade civil [...]. Renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida.

Segundo Jara (2020, p. 101-102), entre 1969 e 1972, há um projeto de formação e difusão da Educação Popular e, especialmente, do “método de alfabetização de Paulo Freire” com agentes pastorais em vários países, da América Latina e do mundo⁴¹:

Essa equipe produziu vários documentos de reflexão e estudo, que logo foram convertidos em um livro que contribuiria decisivamente para a conceitualização dessa proposta educativa que já circulava em muitos países: *Educação Popular e processo de conscientização*. [...] Podemos afirmar que foi essa equipe incentivada por Carlos Rodrigues Brandão, o principal responsável por passar a denominar a corrente da educação libertadora de Educação Popular.

Em nota explicativa, o autor se refere ao importante livro escrito pelas mãos de Brandão, Beatriz Costa, Jeter Ramalho, Elter Maciel e outros/as que, por razões de segurança, dada a situação de ditadura no Brasil, levaram o professor Julio Barreiro, “uruguaio cristão, protestante, exilado e desconhecido no Brasil” (BRANDÃO, 1980, p. 08), a colocar seu nome para a edição feita na Argentina, em 1974⁴².

Seguimos com Jara (2020, p. 21), definindo, portanto, que a Educação Popular é um “fenômeno sociocultural (cujos antecedentes remontam ao século XIX e se desenvolvem com particular força a partir da década de setenta do século XX, sob a influência de Paulo Freire)”. Tal força se dá, principalmente, por intermédio da obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita no

⁴¹ Movimento no qual o próprio Oscar Jara se insere, quando, estudante de Filosofia, participou de um curso de um “certo” brasileiro que estava no Chile: Paulo Freire. Em seguida, trabalhou como alfabetizador durante três anos, no norte do Peru, na fronteira com o Equador, com trabalhadores agrícolas das fazendas, conforme depoimento concedido a César Ferreira da Silva. Ver Silva (2022) que, em sua dissertação de mestrado, traçou os percursos de outros/as educadores/as populares da geração de 1960 no Brasil, como: Osmar Fávero, Carlos Rodrigues Brandão, Vera Barreto e José Carlos Barreto.

⁴² Ver Barreiro (1974).

exílio no Chile e publicada no Brasil em meados de 1970: “[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2014, p. 43, grifos do autor).

A história da Educação Popular no Brasil está interseccionada com o tempo de obscuridade vivido pela ditadura militar (1964-1985), trazendo elementos para compreendermos como aquelas pessoas, homens e mulheres, protagonistas de processos de mudança social, realizaram ações insurgentes e “souberam criar, recriar, sistematizar e espalhar pelo mundo algo como essa educação de que se fala aqui” (BRANDÃO, 2020, p. 16). O período da ditadura brasileira fortaleceu nestas pessoas uma ação insurgente: não se curvar, não aceitar passivamente, buscar alternativas.

Ilustrando o que diferencia a Educação Popular de outras propostas, Oscar Jara narrou um episódio de quando conheceu Paulo Freire pessoalmente, na ocasião da reunião que participaram juntos em Managua, Nicarágua, em 1983. Nos corredores, dentre as pausas do evento, ele pergunta à Freire: “Professor, você acha que um dirigente popular pode ser um educador popular?”. Assim é a resposta:

Não é que pode, é que deve. Porque os caminhos da história são caminhos empoeirados. Mas se esse dirigente vai caminhar muito mais à frente das pessoas, o pó que vai levantar as suas sandálias vai impedir as pessoas de enxergar para onde vão. Mas ele, ou ela, tampouco podem ir atrás das pessoas porque então, o pó que vai levantar as sandálias das pessoas, vai impedir ao dirigente de dirigir, saber para onde conduzir. Ele/ela deve estar junto com as pessoas (JARA, 2021)⁴³.

Este encontro em Nicarágua de apoio à Revolução Sandinista foi um marco na Educação Popular, visto que reuniu educadores/as populares de vários países e culminou com a criação do CEAAL⁴⁴, tendo Paulo Freire como seu primeiro presidente. O momento foi fotografado e tive a honra de receber de Carlos Rodrigues Brandão, por *e-mail*, esta foto histórica⁴⁵, além de alguns textos de sua autoria, sendo preparados para serem publicados.

⁴³ Oscar Jara na *live* de 28/06/2021 *Meus encontros com Paulo Freire na Educação Popular*, no evento Café com Paulo Freire de Garopaba/Santa Catarina, organizado por Elza Falkembach. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOHBX05ijb8>, tradução nossa.

⁴⁴ No ato de sua criação a sigla CEAAL significava *Conselho de Educação de Adultos da América Latina*. Atualmente, significa *Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe*.

⁴⁵ Na conversa por *e-mail*, Brandão contou que a referida foto estaria na capa do seu próximo livro chamado *Paulo Freire tantos anos depois*, da editora Wak.

Figura 2 — Paulo Freire junto com educadoras e educadores da “Geração dos 70/80”*



Fonte: Arquivo pessoal de Carlos Rodrigues Brandão

*(menos Paulo e eu, que somos da “Geração dos 60”) em um momento de pausa em uma reunião internacional de apoio à Revolução Sandinista em Manágua, na Nicarágua. Pessoas de quem recordo o nome: em pé, da esquerda pra direita, Carlos Calvo, Félix Cadena, Vera Gianotten (Holanda), Paulo Freire, Tom de Wit (Holanda), Oscar Jara. Sentados, eu (de cabeça baixa) e Sergio Martinic.

Figura 3 — Oscar Jara em sua apresentação no Café com Paulo Freire*



Fonte: Arquivo pessoal de Oscar Jara

*Oscar Jara compartilhando sua foto com o coletivo de educadores/as populares em Nicarágua, à esquerda, e com Paulo Freire à direita.

A partir do processo de redemocratização do país, principalmente após a segunda metade dos anos 1980 e na década de 1990, houve o aumento da participação popular nas discussões acerca das políticas públicas nacionais. Fávero (2013, p. 53) destaca a presença de Paulo Freire como secretário de educação na Prefeitura de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina (1989/1991):

É inovadora a criação do Movimento de Alfabetização (Mova), que reuniu as atividades de alfabetização realizadas pelo movimento social urbano, dando-lhes organização e novas perspectivas - posteriormente reproduzidas em outras prefeituras geridas pelo Partido dos Trabalhadores, nem sempre com a base dos movimentos sociais, como no caso de São Paulo.

As propostas desenvolvidas a partir dos anos 1990, marcadas pela gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), espalharam-se por diversos municípios onde partidos populares passaram a governar⁴⁶. Como salienta Di Pierro (2008, p. 382), a desconcentração de responsabilidades em direção aos governos municipais foi avaliada, em certas ocasiões, de forma positiva:

Operando com a hipótese de que o poder local é mais permeável ao controle social das políticas públicas e à mudança educativa, o informe brasileiro relata que governos locais progressistas influenciados pelo paradigma da educação popular introduziram inovações político-pedagógicas na EPJA que lhe conferiram maior flexibilidade e pertinência.

Outro destaque são os grupos organizados que tomaram lugar no cenário político, instituindo espaços de diálogo na perspectiva freiriana. Como salienta Fávero (2013, p. 54), a expressão mais visível dessa mobilização ocorre nos fóruns de EJA:

Sob certos aspectos, sobretudo pela realização anual dos encontros nacionais e pela articulação em rede, esses fóruns podem ser entendidos como uma forma especial de movimento social, que se articula criticamente com as instâncias governamentais na discussão e na implementação das políticas de EJA. No bojo desse movimento, no qual muitos participantes provêm das atividades e experiências da educação popular, é relativamente forte a defesa dos princípios constantes da pedagogia de Paulo Freire.

Segundo Baquero (2010, p. 137), é com Paulo Freire que ocorre a produção de um paradigma pedagógico próprio à educação de adultos/as, uma vez que sua proposta se assenta nos princípios da Educação Popular, “da qual ele foi um dos grandes inspiradores”. Conforme

⁴⁶ A título de exemplo, destacamos os trabalhos de Santos (2008), sobre o município de Angra dos Reis/RJ, e de Silva (2010), sobre o município de Belo Horizonte/MG.

várias biografias de Freire, dentre elas a escrita por Haddad (2019), podemos destacar duas marcas da sua trajetória: antes e após o exílio.

Paulo conquistara alta visibilidade a partir de 1963, quando encampou uma experiência de alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, trabalho desenvolvido com a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife [...]. Com o sucesso e a repercussão da iniciativa, Paulo foi convidado pelo Ministério da Educação e Cultura a estender o trabalho para todo o país. Aceitou a proposta e se mudou com a família para Brasília. Em junho de 1963, começou a trabalhar na formação de futuros coordenadores dos núcleos de alfabetização, que seriam implantados em praticamente todas as capitais (HADDAD, 2019, p. 17).

Após a tomada do poder pelos militares, o inevitável exílio de Freire (primeiramente em La Paz, na Bolívia e em seguida no Chile, Estados Unidos e Genebra) demarca o período de escrita das suas principais obras. *Pedagogia do Oprimido* foi escrita em 1967 no Chile, com rascunhos feitos à mão em fichas, anotações e transcrições de suas conferências:

A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de *Pedagogia do oprimido* um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação (HADDAD, 2019, p. 100-101).

Acrescentamos a ideia de trabalho em equipe ao nos referirmos a Freire, destacando como ele não gostaria de ser lembrado descolado dos coletivos no qual fez parte, conforme afirmou Brandão (2021a)⁴⁷:

Paulo Freire nunca fez nada sem a equipe. Primeiro, a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC), primeira equipe nordestina. Depois, no Chile, com o político Jacques Chonchol, e, exilado em Genebra, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC). Por último, o Instituto Paulo Freire, criado por amigos, lugar em que ele atuava dias antes de morrer. Era um homem conectivo, da conjunção *e*. E é só assim que eu consigo pensar nele.

Assim, encerramos esta seção conforme iniciamos: a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Educação Popular são dois campos teóricos que caminham próximos, porém, são distintos. O ideário da Educação Popular se baseia numa postura de escuta, no reconhecimento e na valorização do saber popular que é tomado como ponto de partida na ação educativa emancipatória. Já a EJA, uma de suas marcas identitárias, segundo Giovanetti (2006, p. 244), é a concepção que norteia grande parte de programas, projetos e ações: “Uma concepção que,

⁴⁷ Carlos Rodrigues Brandão na *live* de 17/03/2021 *Paulo Freire: Vida e obra*. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gYUrodSbws>.

absorvendo o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade: educação - um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social”. Para Brandão e Assumpção (2009, p. 27), Educação Popular diferencia-se das demais iniciativas educacionais:

A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o *projeto de educação*, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter.

Fávero (2013, p. 49-50) considera que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no caso brasileiro, configura-se em duas vertentes principais, já explicitadas neste breve resgate histórico que realizamos nesta seção:

1a) é entendida apenas como alfabetização e também como educação fundamental e/ou educação de base, principalmente a partir de 1947, quando ocorreu a implantação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). [...] É o que se designa até hoje como “ensino supletivo” [...]. 2a) uma forma específica de fazer esta educação inicial, o mais das vezes não escolar, numa pedagogia dialógica com os grupos populares, e assumindo, expressa ou subsumidamente, uma perspectiva política de crítica e transformação da realidade, própria da educação popular.

Segundo nos chama a atenção Haddad (2021a), Paulo Freire nunca separou educação escolar e Educação Popular: “Para nós que trabalhamos na educação escolar de jovens e adultos, o ideal é esta aproximação entre a Educação Popular e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos escolar”⁴⁸. Sob essa perspectiva, acreditamos que somente com essa aproximação será possível a construção, de fato, de um trabalho adequado à essa modalidade, seja ela escolar ou não-escolar.

2.2 Pesquisas sobre formadores/as de educadores/as de EJA

Embora existam estudos que façam o inventário da produção da formação docente dos/as educadores/as de pessoas jovens e adultas⁴⁹, nos atentamos nessa seção a levantar pesquisas que dialogam diretamente com os/as formadores/as destes futuros profissionais.

⁴⁸ Sérgio Haddad na live de 01/09/2021 *Celebrar Paulo Freire: diversidade no exercício da democracia e em defesa do direito à educação para jovens, adultos e idosos*, no II Colóquio Internacional Aprendizados ao Longo da Vida, organizado pela UERJ. Ver em: <https://youtu.be/uyTz6vNzMZs>.

⁴⁹ Ver Lima e Cunha Júnior (2021).

A busca por pesquisas que nos antecederam é importante para a consolidação de diferentes abordagens sobre um tema específico. O estudo com formadores/as é uma das vias de compreensão da formação de educadores/as da EJA, com vistas à qualidade de sua oferta, conforme nosso interesse de pesquisa: os elementos necessários para a formação do/a educador/a.

Desta maneira, após a primeira investida ter sido favorável com a confirmação do ineditismo das histórias dos/as nossos/as interlocutores/as, retomamos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵⁰ e encontramos 34 trabalhos com os descritores “formadores” e “eja”. No primeiro momento foi necessário verificar a utilização do termo “formadores”, uma vez que em alguns casos ele é sinônimo de “educadores” e em outros está relacionado apenas com “espaços formadores”. Após este burilamento, chegamos a 14 pesquisas que debatem a formação do/a educador/a da EJA por meio da abordagem qualitativa de entrevista com formadores/as, catalogadas no *Anexo 1*.

As datas de defesas dos trabalhos levantados estão entre 2001 e 2020, sendo as dissertações de mestrado a quantidade mais expressiva (12) em relação às teses de doutorado (02). Após a leitura dos resumos, realizamos o agrupamento em dois subtemas: formação continuada (09) e formação inicial (05), permitindo-nos concluir que a maioria dos/as autores/as buscaram compreender o trabalho dos/as formadores/as nos cursos de formação continuada, seja em redes de ensino municipais, estaduais ou em instituições superiores.

Verificou-se nos referidos resumos a relevância de dialogar com formadores/as como um caminho para compreender as especificidades de uma formação voltada para profissionais da EJA, visto que estes/as são atores/as importantes na preparação, fundamentação e proposição de práticas dialógicas e emancipatórias.

Da tabela que levantamos, podemos citar o trabalho de Pinheiro (2007, p. 12), que investigou a atuação das formadoras de alfabetizadores/as do Programa Geração Cidadã (2004-2005), vinculado ao Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cuja busca foi compreender “como os saberes experienciais se imbricam com o saber científico na organização do currículo”. A autora concluiu que a relação dos saberes científicos com os saberes experienciais, presentes nas práticas culturais dos envolvidos no processo formativo é o fundamento para uma proposição curricular voltada a um curso de formação para educadores/as comprometidos/as com as mudanças sociais.

⁵⁰ Privilegiamos o BDTD por permitir a realização da busca avançada nos resumos. O site da ANPEd restringe a pesquisa por títulos de trabalhos apresentados e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por sua vez, não permite concentrar os descritores nos resumos, totalizando mais de 600.000 trabalhos.

Também realçamos os trabalhos de Moreira (2016) e Farias (2016) que conversaram com professores/as e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia de doze universidades federais e estaduais, de Minas Gerais e São Paulo⁵¹.

Conforme afirmou Farias (2016, p. 152):

A partir da consolidação de um plano de formação específico para professores dos Anos Iniciais da EJA [...], o espaço destinado a essa modalidade nos cursos de Pedagogia passará a existir, e não mais a resistir com iniciativas isoladas num país cuja demanda por educação de jovens e adultos é enorme e urgente.

Na mesma direção, Moreira (2016, p. 136) destacou a importância dos currículos de formação dos/as futuros/as educadores/as contemplarem estudos sobre a EJA:

Para que a formação de professores promova de forma igualitária estudos referentes às diversas modalidades de ensino, é crucial que as universidades tenham currículos mais equilibrados e sejam criadas políticas públicas de formação de professores específicas para a EJA.

Além das pesquisas citadas, outro fator que ressaltamos é o referencial teórico das 14 pesquisas analisadas. Realizamos o cruzamento entre as referências bibliográficas e chegamos a vários autores/as também presentes na nossa investigação, dos quais destacamos: Álvaro Vieira Pinto, Carlos Rodrigues Brandão, Leôncio Soares, Maria Amélia G. C. Giovanetti, Jorge Larrosa, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Liana da Silva Borges, Maria Clara Di Pierro, Maria da Conceição F. R. Fonseca, Miguel Arroyo, Osmar Fávero, Paulo Freire, Sérgio Haddad, Walter Benjamin, entre outros/as.

Este levantamento permitiu constatar, também, que o tema da Educação Popular não ocupou lugar de destaque nas pesquisas, estando presente em apenas um dos resumos analisados, o que indica a necessidade de incluí-lo com mais intensidade no debate com os/as formadores/as de educadores/as da EJA.

Além desta pesquisa exploratória com os domínios “formadores” e “eja”, vale a pena destacar outros três trabalhos que se dedicaram a compreender a trajetória de educadores/as da EJA, contribuindo com aspectos teórico-metodológicos de nossa pesquisa: Pedrosa (2015)

⁵¹ Moreira (2016) entrevistou professores/as e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia de sete universidades federais do estado de Minas Gerais, sendo elas: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Por sua vez, Farias (2016) entrevistou professores/as e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia de cinco universidades estaduais de São Paulo, sendo elas: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, Marília e Presidente Prudente.

Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios; Pereira (2018) *A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA: memórias da formação docente* e Vaccarezza (2020) *A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades*.

Pedroso (2015) investigou a trajetória formativa de educadores/as de pessoas jovens e adultas de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), totalizando dezoito entrevistas. Além das escutas individuais, a autora observou 46 encontros de formação que acontecem às sextas-feiras na RME/BH. Conforme constatado, “as pesquisas dessa natureza representam uma possibilidade de auxílio para a atuação dos educadores da EJA, sobretudo por oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino” (PEDROSO, 2015, p. 181).

Seguindo na mesma direção de investigação na RME/BH, Vaccarezza (2020) buscou compreender como os/as professores/as da EJA têm interpretado e refletido em torno de suas experiências de docência. A autora realizou entrevistas narrativas com nove professoras que trabalhavam em escolas com tradição na oferta da EJA, procurando indagar docentes que tivessem uma longa trajetória de trabalho na modalidade (dez anos como mínimo). Partindo da premissa de que o acúmulo de anos nessa trajetória poderia aproximar a determinadas reflexões, o estudo apontou que as professoras constroem sentidos, posições e práticas que se organizam em prol da garantia do direito à educação das pessoas jovens e adultas:

Sendo assim, mais do que acolhimento, e superando a tendência à infantilização de uma educação compensatória, a dimensão relacional que se constrói na EJA entre docentes e educandos/as aponta para uma forma particular de conceber o processo educativo de e com pessoas jovens, adultas e idosas que circula entre os diferentes sujeitos; quer dizer, não é unilateral, e se desenvolve sob posições éticas e políticas de cooperação e centralidade da vida. Isto permite reposicionar o lugar dos/as educandos/as nos seus processos de formação, já que mais do que sujeitos que recebem uma educação, se colocam como sujeitos que produzem, participam e colaboram nas condições de possibilidade de permanência na EJA e garantia de seus direitos (VACCAREZZA, 2020, p. 194-195).

Por fim, Pereira (2018) refletiu sobre a experiência como princípio formativo e suas contribuições para o campo da formação dos/as professores/as da EJA. A pesquisa de abordagem autobiográfica analisou os memoriais formativos de dezesseis professores/as que exercem ou exerceram a docência na EJA, nos quais cada um/a estabeleceu sentidos às suas trajetórias, evidenciando a importância das experiências vividas nesses percursos e, em

específico, nos seus encontros com a EJA, para a construção de suas identidades docentes. Nesse sentido, o trabalho apontou que:

Ao retomar suas trajetórias pela via da memória, os docentes potencializaram suas experiências (autoformação) transformando-as em um dispositivo para refletir sobre a realidade da EJA, construindo, assim, formulações teóricas sobre as suas trajetórias e apontando implicações práticas de existência (autodidatismo). A partir desse processo de reflexividade sobre a vida e a profissão, os professores e professoras participantes *revelaram* que há uma importante relação entre a práxis docente e as experiências ligadas a suas trajetórias de *vida-formação-profissão* (PEREIRA, 2018, p. 204, grifos da autora).

Seguir determinadas pistas investigativas contribui para o reconhecimento do acúmulo deste campo de pesquisa, indicando um terreno fértil de reflexões acerca de uma formação específica para educadores/as da EJA.

2.3 A pesquisa autobiográfica

*“A ‘palavra é dada’ a eles – ou seja,
tomada deles
para ser transformada em escrita”*

Lejeune (2008, p. 113).

Lejeune (2008, p. 14) define autobiografia como: "Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade". No mesmo livro, *O pacto autobiográfico*, o autor questiona o compromisso com a veracidade dos fatos nos textos autobiográficos, refletindo acerca da impossibilidade do alcance total sobre a realidade.

Para Cunha e Prado (2017, p. 30), a rememoração é uma ação deliberada e intencional, pois as memórias apresentam duas dimensões distintas, a da lembrança e a do esquecimento:

Não se pode ter a ilusão do resgate do vivido tal qual ele aconteceu, porque o encontro com o passado é mediado por uma vida percorrida no tempo. Há um intervalo de tempo entre o passado e o presente, que age sobre as sensibilidades do sujeito que rememora. Portanto, as memórias, no movimento contínuo da rememoração, conseguiriam não perpetuar o vivido, mas rerepresentá-lo sempre outro, porque elas não são como blocos monolíticos que contêm o acontecido no passado, mas se (re)configuram a cada encontro de temporalidades.

Galvão *et al* (2018, p. 195) acrescentam que o processo de produção da memória autobiográfica é guiado pelo presente, em face do lugar que ocupa no momento da narrativa que o/a autor/a do relato autobiográfico seleciona o que comporá a sua história, “de modo que o princípio tenha relação com o que será o fim”. Afirmam as autoras:

Trata-se, portanto, de um duplo processo de mediação, primeiramente operado pelo crivo da memória (considerando-se também, por exemplo, a censura e a autocensura, e o endereçamento) e, em seguida, pelo processo de produção textual (que também é interpelado, entre outros fatores, pelo tipo de relação que se tem com a escrita, e pelas condições de publicação). Nesse tipo de narrativa, o autor busca dar coerência ao que, a princípio, são fatos (re)construídos, simultaneamente, sob a névoa da lembrança e do esquecimento (GALVÃO *et al*, 2018, p. 194).

Benjamin (1996, p. 205) declara que a narrativa não carrega em si a preocupação de informar, sendo ela própria, uma forma artesanal de comunicação: “Não pretende transmitir o puro ‘em si’ da coisa [...]. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela”.

Como também sugerem Passeggi e Souza (2017, p. 11), devemos ir contra as correntes positivistas e colonizadoras, numa perspectiva *epistemopolítica*, priorizando o humano em nossos estudos com as histórias de vida e as narrativas autobiográficas:

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções.

Neste presente trabalho buscamos um disparador que pudesse inspirar a rememoração das histórias de nossos/as cinco narradores/as, sugerindo a cada um/a deles/as: *me conte a sua história, para entendermos quando, onde e como você se tornou um/a formador/a de educadores/as de pessoas jovens e adultas?*

Fomos juntos/as tecendo os fios que conduzem esse processo não-linear da narração, como sugere Bourdieu (1996, p. 184), “[...] quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário [...]”. Afirmam, ainda, Bourdieu (1996, p. 185):

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e

direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar.

Com dois gravadores do lado para a garantia do sucesso no registro, muita vontade e superando os limites impostos pelo caos viral do planeta, passamos os meses de outubro de 2020 a julho de 2021 imersos/as nestas histórias.

Conforme sustenta Delory-Momberger (2005, p. 14), o discurso autobiográfico “se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em *configurar narrativamente* a sucessão temporal de sua experiência”⁵². Passeggi e Souza (2017, p. 8) também apontam os alcances da nossa escolha metodológica pela autobiografia, afirmando:

Levar a sério essa atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação. Admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele.

Ao enredo que construímos nestes dias de encontros (virtuais ou com uso de álcool e máscara) demos o título desta tese, o cenário destas páginas e os/as personagens reais que autorizaram o uso de seus nomes e imagens. Não poderia ser diferente. Retomando o que disse Delory-Momberger (2005), a sucessão temporal das experiências dos/as narradores/as, aqui representados por cinco exemplos teórico-práticos da história da EJA, é considerada nesta tese a base da nossa construção epistemológica.

Construção esta que fundamentamos na definição de Pollak (1989, p. 03) sobre *memória coletiva*: “Uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais”. Segundo Pollak (1989, p. 10):

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições

⁵² Tradução nossa, grifos da autora.

que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.

Pertencimento que trazemos nesta tese a um coletivo de homens e mulheres que vêm, durante longa data, lutando por uma educação emancipatória, que inclua a todos/as, conforme previsto em documentos oficiais e extraoficiais. Como salienta Vieira Pinto (2010, p. 50):

A exigência de educação para um maior número (e por fim para todos) só chega a ser irresistível quando parte da própria massa que começa a recebê-la. Porque de agora em diante se constitui em fato político. Não é mais o projeto bem intencionado de alguns pedagogos generosos.

Como já anunciado anteriormente, buscamos a estratégia de trazer as histórias de cinco formadores/as de educadores/as da EJA em formato de cartas, no intuito de que a análise da produção de dados seja apresentada com fluidez, como sugere Fernandes (2014, p. 137),

[...] uma necessidade de tomar uma posição em relação aos modos de olhar para tais escritos [...] prezando por pensar esses escritos não no âmbito da difusa categoria histórico-literária das escritas de si, mas nas possibilidades de articular narrativamente uma certa ideia de formação, de narrar um processo existencial.

Desta maneira, no momento de trazê-las para este trabalho faremos o diálogo com cada narrativa, tomando uma posição de olhar para estes escritos. Definimos que cada interlocutor/a contará sua história por intermédio de uma carta para cada categoria estabelecida, de forma que cinco narradores/as, em quatro categorias, totalizarão *vinte cartas à Clarice*.

2.4 Experiência e práxis como categorias de análise

*“O mais importante
e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando”*

*Grande Sertão: Veredas - João Guimarães Rosa
(2001, p. 39).*

Corroborando o poeta Guimarães Rosa, Paulo Freire (1996, p. 55-94) também descreve o inacabamento das pessoas, dos seres não terminados que somos: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. [...] Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Baseando-nos nesta *experiência vital* de nossa *inconclusão*, faremos a construção de nossas categorias de análise de acordo com as experiências construídas na relação dialógica entre a teoria e a prática. Quais foram os processos que perpassaram as experiências de nossos/as interlocutores/as, permitindo a ciranda aprender-ensinar-aprender? Em outras palavras, como a práxis educativa esteve presente ao longo das trajetórias dessas pessoas?

Ao verbete do Dicionário Paulo Freire, Rossato (2010, p. 325) afirma que “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. O autor define práxis como um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo freire:

É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo (ROSSATO, 2010, p. 325).

Nessa direção, recorreremos à Jara (2020, p. 59) para a definição de *sistematização de experiências*, sendo nosso objetivo extrair das trajetórias dos/as nossos/as interlocutores/as algo além do ordenamento ou classificação de dados: “Consiste em interpretação crítica e resgate de aprendizagens de processos históricos, vitais, complexos, nos quais intervêm diferentes atores, que se realizam em um contexto econômico, social, institucional e cultural determinado”.

O autor, ao lado de uma das nossas escolhidas para compor esta trama investigativa, evidencia como é importante, na atualidade, nas relações de poder que perpassam as dinâmicas de um capitalismo globalizado,

refletir sobre algumas características e possibilidades da Educação Popular e de dispositivos que vem construindo para acompanhar, conhecendo, suas práticas e os contextos onde elas se realizam, com vistas a atuar, de forma incisiva, sobre ambos e viabilizar suas expectativas de “movimento”, “criação

cultural” e “transformação social” (JARA; FALKEMBACH, 2013, p. 151, grifos dos autores).

Imbuídos nesta intenção, faremos desta tese uma produção de conhecimento transformador, como prosseguem Jara e Falkembach (2013, p. 154, grifo dos autores):

Quando falamos de produção de conhecimento transformador, não estamos falando de um conhecimento enunciado por um “discurso” transformador. Falamos do processo realizado por sujeitos sociais com capacidade de construir conhecimento crítico, vinculado aos dilemas de uma prática social concreta (educacional, organizativa ou de promoção social) e aos saberes que ela produz, e que, portanto, desenvolvem - como um componente da própria prática - a capacidade de impulsionar e pensar ações transformadoras.

Entendemos com Vieira Pinto (1979, p. 76, grifos do autor) que a ciência é uma criação humana, “que descobre a possibilidade de transpor para o plano subjetivo o que é real objetivamente”. Para o autor, a lógica dialética reside na ideia de que a origem do conhecimento é sempre a realidade exterior:

O fundamento da prática encontra-se na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo de que precisa, ao mesmo tempo se produzindo a si próprio, pelo acúmulo de conhecimentos que adquire. Para agir, deve ter prefigurada em ideias a situação em que se empenha, o aspecto da realidade que vai interrogar, e o valor da confirmação que espera vir a receber. [...] A capacidade de conhecer supõe a de agir conscientemente, de acordo com finalidades, pois não há outra forma de adquirir *novos* conhecimentos (VIEIRA PINTO, 1979, p. 220, grifo do autor).

Esta ação dialógica de *adquirir novos conhecimentos* pela prática, esteve presente nas experiências vividas por nossos/as investigados/as, pessoas em movimento. As narrativas de suas trajetórias mostraram uma leitura do cotidiano vivido em constante relação com seus processos formativos.

Como vimos com Vieira Pinto (1979), a prática produz novas ideias e a ação é a expressão da teoria. Uma experiência é marcada pela capacidade reflexiva dos sujeitos da ação. Nesse ir e vir, na ação-reflexão, os resultados das ações que exercemos exigem novas representações subjetivas, como afirma o autor, “a prática da transformação da realidade põe a descoberto aspectos originais e insuspeitados das coisas, faz surgir novos fenômenos, desvenda propriedades desconhecidas da matéria. Todos estes dados traduzem-se em conceitos no pensamento do trabalhador” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 86).

Investigando as dimensões formativas de experiências de participação juvenil em uma ocupação urbana, Martins e Leão (2019, p. 26) destacaram as potencialidades e possibilidades participativas/formativas⁵³:

Ao se engajarem em movimentos sociais e ações coletivas, os sujeitos inserem-se em experiências singulares e se capacitam a construir valores e conhecimentos a partir da sua prática social e do exercício reflexivo sobre ela, constituindo-se como atores sociais e apropriando-se de novos referenciais.

Larrosa (2004, p. 160) propõe que a experiência requer um gesto de interrupção,

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O autor nos propõe que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Afirma, ainda, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27). Neste sentido, a relação teoria e prática abrange sujeitos críticos que, “armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2002, p. 20).

Diante da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, prossegue o autor:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21, grifos do autor).

Conforme salienta Passeggi (2011, p. 149), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se:

⁵³ Retomaremos estes conceitos na seção 3.3 (*O engajamento político: a escolha pela militância junto aos/às oprimidos/as*).

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Neste sentido, dialogar com os/as formadores/as nesta tese foi trazer a (re)significação de suas trajetórias, numa perspectiva política e crítica da teoria/prática. Para prosseguirmos nesta escrita, conceituamos as experiências como lugares vivos, como afirmam Jara e Falkembach (2013, p. 163), “vivemos as experiências com expectativas, sonhos, temores, esperanças, ilusões, ideias e intuições”. Ao mesmo tempo em que as vivemos, elas nos fazem viver:

Em uma trama complexa, multidimensional e pluridirecional de fatores objetivos e subjetivos, que constituem o que chamamos “experiência”, não há simplesmente fatos e coisas que se sucedem; há pessoas que os impactam e são por eles impactadas; pessoas que pensam, sentem, vivem, fazem os fatos acontecerem em contextos e situações determinadas e, ao fazê-lo, os convertem em novas experiências que, por sua vez, constroem novos contextos, situações, emoções e relações, em uma dinâmica histórica de vinculações e movimentos que nunca finda (JARA; FALKEMBACH, 2013, p. 163).

Ao movimento de sentir e (re)sentir que vivenciamos na escuta das experiências conosco compartilhadas, imaginamos agora as folhas da árvore ao soprar da brisa, na dinâmica do toque, passando para outra, convertendo em novas experiências, dando novos sentidos, ora refletindo, ora praticando ações transformadoras de realidades.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: COMO REALIZAR O ESTUDO DA PRODUÇÃO?

*“Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar”*

*Canção O sal da Terra - Beto Guedes e Ronaldo
Bastos (1981).*

Seguiremos os próximos passos com a análise da produção, uma espécie de *feira da colheita*, um olhar admirado para as 239 páginas transcritas das narrativas. Com a intenção de deixar que o material fale conosco e acreditando na necessidade de escutar com atenção os nossos dados, fugiremos dos vícios perigosos dos achismos por meio da análise das narrativas. Conforme Bardin (2011, p. 34, grifos da autora),

é igualmente ‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade.

Para facilitar a organização, colocaremos as entrevistas em diálogo divididas em quatro agrupamentos que irão compor este capítulo: (1) a formação de base; (2) a preparação para o trabalho na EJA; (3) o engajamento político e (4) o trabalho de formador/a. Como sugere Bardin (2011, p. 148): “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Realizaremos o diálogo entre os caminhos teóricos levantados anteriormente e os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa, conforme salientam Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 184), “o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para a comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão”.

Mergulhar no material será como se sujar de barro. Conforme o trecho da música, *vem que tá na hora de arrumar*, interpretar, organizar. Cavar a terra e captar o caldo bom de nutrientes será para nós, como para o/a agricultor/a, aguardar os bons frutos que aparecerão no futuro.

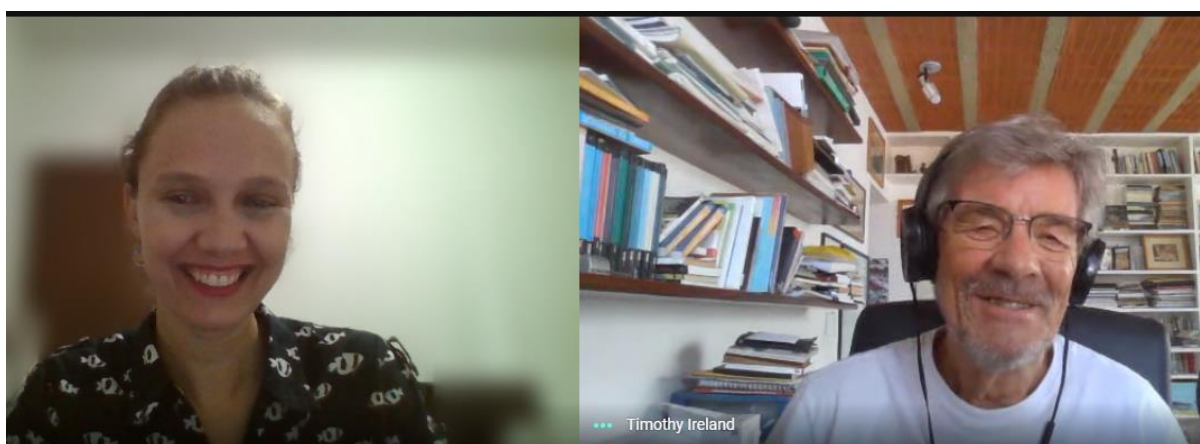
Deste caldo bom, compartilhamos primeiramente a galeria de fotos dos nossos encontros, trazendo um pouco do clima da partilha que vivenciamos nesta pesquisa.

Figura 4 — Clarice e Maria Amélia, outubro de 2020, espaço aberto do campus Pampulha/UFMG em Belo Horizonte/MG



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 5 — Clarice e Timothy, março de 2021, plataforma Google Meet, de Belo Horizonte/MG e João Pessoa/PB, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 6 — Clarice e Elza, abril de 2021, plataforma Google Meet, de Belo Horizonte/MG e Garopaba/SC, respectivamente



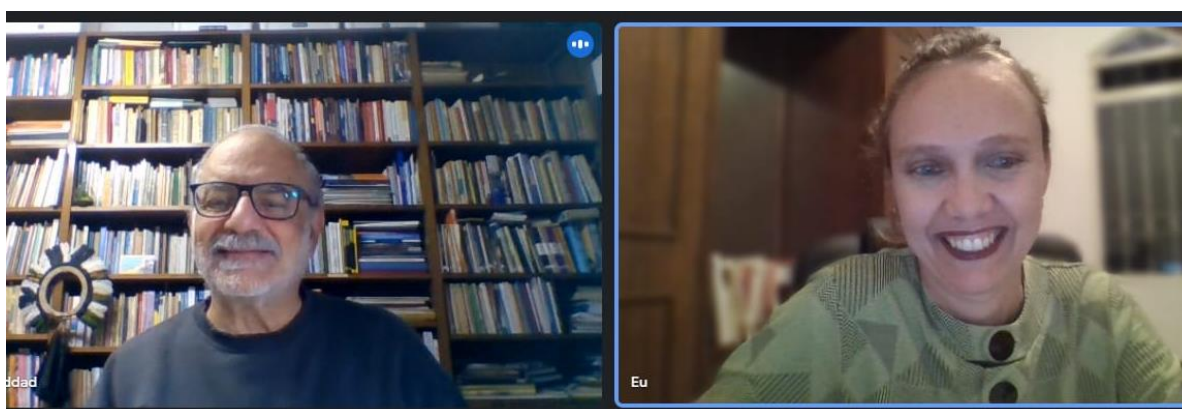
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 7 — Edna e Clarice, junho de 2021, plataforma Google Meet, de Vitória/ES e Belo Horizonte/MG, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Figura 8 — Sérgio e Clarice, julho de 2021, plataforma Google Meet, de São Paulo/SP e Belo Horizonte/MG, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

3.1 A formação de base: itinerários na família, na religiosidade e nas experiências escolares

Como dito anteriormente, as cartas utilizadas como recurso metodológico são ficcionais, os conteúdos não. Optamos pela inserção de uma introdução e uma finalização para auxiliar na visualização deste gênero textual, permanecendo em itálico as palavras ditas pelos/as narradores/as e sem itálico as palavras acrescentadas, as reticências e as expressões de alegria ou outras emoções captadas na oralidade. Para cada carta utilizamos as próprias maneiras destas pessoas iniciarem um *e-mail* ou mensagem de *whatsapp* conosco, de forma a aproximar da saudação usada por cada um/a.

Seguimos com a afirmativa da nossa primeira interlocutora, Maria Amélia, justificando a escolha desta categoria: “A formação do educador, ela é fruto de um conjunto de vários elementos que vêm não só da escola formal, mas da vida, da vida na família, da vida na sociedade, das relações que você foi tendo a oportunidade de vivenciar” (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

Tais pistas sugerem a necessidade de problematização da afirmativa usada por alguns/as educadores/as de pessoas jovens e adultas: *caí de paraquedas na EJA*. Tal frase está relacionada às políticas de acesso e permanência da maioria dos/as docentes, cujas regulamentações das carreiras exigem que os/as professores/as sejam, primeiramente, aprovados em concurso público para as séries iniciais do Ensino Fundamental com crianças e adolescentes e façam, em seguida, extensões de jornadas na EJA, caso queiram *cair de paraquedas*.

Em estudo com docentes da EJA de escolas públicas municipais da Microrregião de Belo Horizonte e dos Inconfidentes, Soares e Silva (2018) identificaram a expressão *cair na EJA* quando os/as entrevistados/as afirmaram terem se deparado com a modalidade por acaso em algum momento da sua carreira profissional. Também em pesquisa com educadores/as da EJA, Vaccarezza (2020) afirmou ter sido possível perceber, dentre as histórias investigadas, que em algumas delas a EJA aparece como um lugar onde “se cai” no decorrer da carreira, sem ter sido necessariamente uma escolha deliberada. Prossegue a autora: “Nestes casos é interessante observar os efeitos desta ‘queda’, como será que elas se levantaram?” (VACCAREZZA, 2020, p. 102, grifos da autora).

Analisaremos nesta seção como as experiências de base foram importantes nas tomadas de decisões de nossos/as interlocutores/as, sendo a opção pelos oprimidos algo que vai além de uma *queda na EJA*, ou seja, há algo de fértil nestas terras para ser analisado, conforme

encontramos na dedicatória de Pedagogia do Oprimido: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2014, p. 05).

3.1.1 Carta 1 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Belo Horizonte, 06/10/2020.

Querida Clarice,

eu estou com um sentimento de gratidão imenso. É um presente. É um presente da vida. Não é da boca para fora. Porque é uma oportunidade muito bonita que a vida está me oferecendo de fazer essa retrospectiva, sabe? [...]. Conforme eu te falei, mesmo que não sejam elementos que vão ser significativos para você poder incorporar na tese, quando eu pensei em escrever, eu já falei: “Não gente, eu preciso ir lá atrás”. E aí eu acho que vai trazer elementos para a pergunta: “O que me motivou?” [...]. Eu nasci em 1954. O que foi me motivando e o que me atraiu e eu gostei muito e sempre gostei do ambiente de escola? É que na hora que eu fui querer organizar aqui a minha trajetória, eu tive professoras que me marcaram muito, positivamente, sabe? Eu fui pontuando, por exemplo, no Jardim de Infância, a minha professora, eu com três aninhos, eu lembro da minha professora do Jardim de Infância [...]. Eu nasci em São João del-Rei e fiquei lá até final de 1971 quando eu vim para cá, para estudar e trabalhar. A minha irmã já estava indo para escola, ela é mais velha que eu só um ano e eu era muito ligada nela, eu quis ficar junto da minha irmã. Mamãe contava que eu chorava: “Eu quero ir para escola”. E a professora então falou que, se eu ficasse bem quietinha (risos), que não tinha problema não. Eu não esqueço disso. Acho que dali começou muito esse meu jeito quietinha (risos), não dar trabalho. Mas ficou a figura de uma pessoa aconchegante, calorosa, um abraço gostoso. Essa imagem já da relação [...].

Eu dei a sorte que em 1961, com 7 anos, eu entro para o primário e a minha alfabetizadora foi um show. O que me encantou muito, isso gravou para minha vida toda, ela torcia pelos nossos acertos. Eu lembro, olha como é que pode? Ela era baixinha, fazia o ditado e eu lembro da palavra “pintinho”, o “nh” que era difícil, ela falava, soletrava com todos os gestos que ela podia, que era tipo assim: “Gente, presta bem atenção, olha o que esse ‘nho’”. Ela falava com aquela vontade e ia para as pontas dos pés, sabe? Quase que debruçava (risos) [...].

Isso foi em 1961, e era Escola Estadual, era Grupo Escolar, era escola pública. E foi nessa escola, que também foi muito significativo, foi onde eu tive contato que existe criança pobre, que eu vi minha colega com uniforme mais pobrinho que o meu, o tecido, o sapatinho dela, ela tomava sopa da merenda escolar diariamente. Eu era de vez em quando, quando queria, sempre tinha minha merendinha. Foi com 7 anos que eu comecei a ter o clique: “Epa! Tem alguma coisa aí no mundo, que não é todo mundo igual não!” [...].

Depois teve uma fase que foi mais pesada, essa eu vou falar bem no geral, que foi do Ginásio, sabe? Eu fui para um colégio de freiras, tudo muito rigoroso, muito rigoroso. Eu tive uma professora de Matemática que também me marcou muito, eu quis fazer o concurso para o Colégio Estadual, fiz, graças a Deus passei. Mas perguntei para ela sobre a seleção e ela foi

um encanto, me animou, me incentivou e não ficou naquele negócio: “O que é isso? Você vai sair do colégio das freiras?”. Não, ela viu aquela minha vontade. Tanto que foi um susto para as freiras, porque eu era tão encaixada, ajudava uma das freiras a corrigir lições de casa das crianças que frequentavam o Primário à tarde, eu era tão “CDF” que ela me requisitava e eu voltava para o colégio à tarde, ajudava a corrigir as lições de casa. Eu era na fôrma, impecável na fôrma. Mas foi tão interessante, eu gosto muito disso porque isso foi me ajudando a vir para BH e chegar até a FaE [...].

Coincidiu na época que a minha mãe voltou, ela só tinha feito o Curso Normal e sempre teve vontade de continuar estudando e ela voltou a estudar, isso melhorou demais a vida dela e a cabeça dela. Ela fez Pedagogia lá em São João e isso ajudou muito a respeitar essa minha decisão, essa minha vontade de sair. E papai teve uma influência e tem, muito grande, da história de vida dele. Eu fui criando, no fundo, um pacto com meu pai, porque meu pai foi pobre, uma criança pobre, uma família pobre, ele começou a trabalhar com 9 anos de idade. Papai só estudou até segundo ano Primário, parou para poder trabalhar, é a história típica! (risos). Eu vejo, assim, uma coerência dele, ele tinha isso na vida dele, ele progrediu muito com trabalho. Ele não tinha dinheiro, mas trabalhou demais da conta e foi conquistando [...]. Mas, o que eu admiro muito? Essa coerência dele e eu acho que no fundo, no fundo, me tocava muito a humanidade dele, de um homem com segundo ano Primário, ele mal mal foi alfabetizado. Muito bonito! Ele fazia conta de cabeça, não precisava nem da máquina, não havia calculadora (risos). Muito bonito! [...].

Mas só sei que eu fui, fiz e passei. Foi, assim, aquela libertação. Fiz o Curso Normal, na minha época era assim, Curso Normal para as moças e o Científico para os rapazes. Eu me via já gostando. Por que eu falo que eu já gostava? Porque aí quando eu estou no Curso Normal, eu já era catequista por causa das freiras. Todo sábado eu já dava aula para as crianças. Quis fazer Curso Normal porque eu sempre gostei muito de criança, eu não imaginava que eu ia chegar na EJA, não imaginava [...]. Bom, eu entro para essa Escola Estadual e foi assim, aquela libertação deliciosa. Era uma escola que a gente tinha que andar muito, uma poeirada. Aí eu já vivencio uma experiência de uma escola que não infantilizava o jovem, nós com 15 anos, 15, 16, 17, os professores já lidavam com outro jeito, um outro tom, os trabalhos que pediam, o clima da disciplina que era exigido e o rigor do conteúdo era o mesmo. Eram professores jovens, entusiasmados e gostando da docência. Não tinha aquele peso. Eu senti que eu consegui aquilo que eu sonhava. A relação sempre me chamando muita atenção, dos professores na sala de aula. O espaço, dar espaço para você se expressar, para você ser você, de não ficar enquadrado, de escutar. A gente tinha espaço para expressar o que queria, os trabalhos muito bacanas [...].

No meio do semestre eu fico sabendo e vou participar de um grupo, de um encontro de jovens, jovens católicos, da Igreja Católica, dos Jesuítas, é CJC - Curso de Juventude Cristã. E vai um padre no colégio e faz a divulgação, que para a gente conhecer melhor eles viriam num domingo em São João del-Rei para a gente passar o domingo juntos e, se gostar, em julho teria o encontro de 5 dias em Barbacena. Aí não deu outra, zupt! É a primeira vez que eu escutei na minha vida, olha a alienação do meu Ginásio, lá do colégio, foi a primeira vez que eu vi a expressão “concentração de renda”. Eu ainda não tinha tido informação, reflexão. Então, além dessa escola, eu tenho essa outra fonte. Uma nova fonte de reflexão sobre a vida, de conhecimento, de informação sobre o Brasil, eu crio ao me inserir nesse grupo de jovens [...]. Depois eu vou para o grupo da minha cidade, porque aí foi em Barbacena. Eu vou para um grupo que eu venho a saber, tive a maior surpresa, que existia um grupo de jovens em São João del-Rei, lá com os Salesianos. Aí, assim, o céu destampou na minha vida! O encontro desse grupo era domingo de tardinha, a gente já ia para lá e ficava até oito, nove da noite,

tocando violão, cantando, aquelas delícias! E já planejando encontros, palestras: “Quem que vai convidar?”. Campanhas do natal, tinha campanha do cobertor, campanha da garrafa para a gente poder vender, angariar dinheiro e levar para um albergue. Era ainda uma conotação muito assistencial, mas aquela juventude querendo e vendo o que a cidade demanda, o que a cidade tem [...].

Teve um detalhe que é aí que eu vou chegar na EJA. Nesse grupo, um dos padres, ele era coordenador e responsável por divulgar um método de alfabetização de adultos chamado método Dom Bosco [...]. Eu com 16 anos me engajo de alfabetizar uma turma na minha Paróquia [...]. Nós conseguimos um salão da Paróquia no bairro, era à noite, foi uma atividade, um trabalho voluntário, um engajamento de jovens na Paróquia. Tivemos uma formação para saber aplicar o método. O que foi me encantando e foi me puxando? Muito forte o contato, o quebrar a barreira do poder, da superiora, que é: “A professora que sabe tudo e o analfabeto nada”. Não! Seres humanos que um está ali torcendo pelo outro. Aí eu me pegava incorporando a minha alfabetizadora, que fazia tudo para a gente acertar [...].

Eu acho que dessa primeira parte o que fica? O meu processo de formação eu identifico que veio sendo construído. Um ponto muito forte que me influenciou foi a convivência, o privilégio que eu tive com professoras que eu tive na vida. A postura de vida das professoras, a postura pedagógica, me tocou muito. Desde o Jardim de Infância, então, a acolhida. A alfabetizadora, a postura de quem torce pelo acerto e não ficar oprimindo e punindo o erro. Pelo contrário, fazia tudo para a gente poder acertar e acreditar no potencial de cada um, isso no Primário. Depois, no Ensino Médio, professores que nos enxergavam como jovens e não mais como crianças, então que criava espaço de autonomia, desafiava a criatividade, não ficar na fôrma, então uma escola Estadual com professores que gostavam de ser professores. Eu fui bebendo disso com essas pessoas e fui me encantando. Desde criança já gostava da brincadeira de dar aula para as plantas. Tinha algo natural em mim, mas que eu acho que foi inspirado por ir encontrando pessoas que gostavam do que faziam e transmitiam isso para nós [...].

Por isso é que eu digo que a minha motivação, e que hoje eu encarnei durante o período que eu fui formadora com tamanha inteireza e com tamanha realização, é porque eu fui aprendendo, aquilo que me fez bem eu fui incorporando. Não é meu, não é uma coisa que eu inventei, um estilo. Não! Eu acho isso bonito, da gente levar isso para vida. A gente tem um potencial, todo ser humano tem um potencial que são as condições da escuta, de conversar, de leituras. Você tem portas para você captar o mundo, para você captar as pessoas e elas vão te marcando, elas vão fazendo parte do seu ser. E você vai fazendo escolhas, assim, eu não quis ir por um caminho, fui por outro.

Um bj, querida.

Amelinha

3.1.2 Carta 1 - Timothy Denis Ireland

João Pessoa, 02/03/2021.

Clarice, bom dia!

Eu lembro do meu primeiro ano de escola primária, tinha uma professora que era uma dessas professoras muito tradicionais, mas muito boa, de saber lidar, mesmo sendo tradicional. Eu lembro, por exemplo, eu tenho até hoje um livro sobre animais selvagens que eu ganhei dela, por ter feito alguma coisa. Inclusive, deve ter sido uns 15 anos depois, eu lembro que nós (eu e meu irmão David) fomos jantar com ela na casa dela, ela já estava aposentada. Essas figuras, lembranças de uma pessoa que, mesmo usando métodos tradicionais, sabia ensinar. Eu lembro que as outras crianças tinham medo dela, eu nunca senti medo, mas acho que era respeito, como uma excelente profissional. Então, na escola primária, eu lembro muito dela [...].

Depois eu tive mais dois anos de escola pública, que não tenho muitas memórias disso. Eu era muito ativo, com uma certa liderança na nossa turma, eu era também sempre muito ativo no campo esportivo. Mas depois disso eu fui para uma Escola de Internato, particular, que eu acho que um dia eu vou ter que explorar isso mais. De um lado você tem certos benefícios, certos privilégios, de outro lado é um certo incômodo. Era no norte da Inglaterra, isso foi entre os 13 e os 18 anos, eu passava mais tempo na escola do que em casa, porque a gente ia no começo do semestre e só voltava no final do semestre. Não era uma escola confessional, mas era da Igreja Anglicana e aceitava crianças de qualquer religião. Por exemplo, tinha uma capela, todo dia a gente tinha no início do dia algum culto pequeno e aos domingos. Eu acho que a ideia dessas escolas era de preparar pessoas jovens para servir. A ideia de serviço, a ideia de prestar ajuda, isso era uma coisa bastante forte como um dos princípios da escola. Mas as Escolas de Internato são muito cruéis também, porque os jovens entre si são bastante cruéis, tem muita questão dos recursos da família também [...].

Em termos de professores, eu lembro especialmente de dois que eram professores da área da Literatura, de Inglês, com os quais eu tinha uma relação que ia além da sala de aula. Um deles, inclusive, era também responsável pela equipe de rugby, então como eu também jogava, a gente tinha contato na sala de aula e no campo de rugby também. Como eu era o capitão da seleção da escola, eu acho que isso tem a ver, eu sempre tive a noção de que, em termos de formação, seja acadêmica ou qualquer campo, o exemplo era fundamental, liderar por exemplo. Eu acho que o que é mais importante não é o que se fala, mas muito mais importante o que se faz, como se comporta. A melhor forma de inspirar pessoas a querer te seguir é dando um exemplo concreto [...]. Eu tinha uma certa liderança, não só no campo esportivo. Nessas Escolas de Internato você acaba tendo uma certa hierarquia de monitores também e os monitores exerciam bastante poder sobre os outros jovens, as outras crianças. Era uma posição de bastante importância, de saber lidar com os colegas. E no fundo a gente fez uma certa reviravolta, porque era uma hierarquia muito autoritária, de mandar fazer, tinha muito

bullying também, eram os maiores que achavam que tinham o poder de mandar fazer o que eles queriam. E a gente começou a questionar isso, a gente começou a ser mais democrático em nossa abordagem (risos). Naquela época, eu lembro, os nossos cantores preferidos eram o Bob Dylan (aquela época era década de 1960, uma explosão criativa), Beatles etc. Era uma fase muito interessante de novas ideias, novas inspirações, quebra de paradigmas, quebra de valores institucionais. A gente fazia parte desta geração, questionando, inclusive, a estrutura de escolas assim [...].

A gente tinha, por exemplo, algumas atividades que eram interessantes de serviços comunitários. Eu lembro que eu visitava uma senhora em uma comunidade perto da escola, uma senhora bastante idosa, eu acho que não muito bem de saúde, mas a gente ia lá, conversava, fazia algumas compras, fazia alguma coisa no jardim para ajudar. Essa era a parte desta ideia de serviço, de servir a comunidade. Eu tenho uma sensação muito ambígua, de um lado eu acho que aproveitei bastante o que era possível aproveitar. Eu acho que na época não sei se eu questionava, mas depois, realmente, eu não mandaria um filho para uma escola dessas. Foi uma experiência que tinha as suas vantagens, o lado positivo. Questões políticas eu só comecei a me interessar quando eu fui para a Universidade. Na escola, realmente, eu acho que eu era completamente alienado [...].

O meu pai era pastor, então eu nasci e cresci na igreja, na Igreja Anglicana. Mas eu acho que a Igreja não tinha nada a ver, eu acho que a Igreja era muito mais conservadora ou simplesmente tradicional, não havia nada de político. Eu não participei de nenhum grupo de jovens ligado à Igreja. Eu era mais da Igreja porque o meu pai era pastor. Eu acho um pouco difícil separar a Igreja da família porque quando o seu pai é pastor as duas coisas são um pouco interligadas, mas eu acho que sofri a influência de certos valores da Igreja, do anglicanismo, mas não tinha nada a ver com o tipo de formação que os jovens católicos no Brasil tinham em termos de militância [...].

Eu lembro, uma coisa que sempre lembro, eu acho que eu tinha mais ou menos 11 anos, um frei, não sei se era frei Cappuccino, mas era um frei e ele vinha desenvolver alguma campanha na paróquia do meu pai e ele ficou hospedado lá em casa. Ele tinha trabalhado na África, contou algumas histórias dele na África, eu não sei, eu acho que foi um pouco um dos germes, uma das sementes. Sempre me interessei na possibilidade de conhecer outras culturas. Eu tive sorte, mais ou menos nessa mesma época, eu era escoteiro e os escoteiros decidiram organizar uma viagem para a Suíça, passando por Paris. Foi anunciado e eu pensei: “Meu pai não vai... não é que ele não vai querer, ele não vai ter dinheiro”. Ele era pastor, o salário era suficiente, mas não era grande coisa. Eu cheguei em casa, ele me perguntou quanto seria e ele disse: “Você vai”. Esta viagem também foi uma marca fundamental para mim, a questão de viajar e conhecer outras culturas era uma coisa sempre muito forte. Fazia parte da minha formação, de querer isso. Como escrevi no meu memorial para professor titular, eu sou internacionalista por convicção!

Abraços,
Tim.

3.1.3 Carta 1 - Elza Maria Fonseca Falkembach

Garopaba, 13/04/2021.

Oi Clarice,

eu começo dizendo o seguinte, eu nasci em plena Segunda Guerra Mundial, foi em outubro de 1944. Sou libriana, a balança me acompanha nas decisões que eu devo tomar. Por vezes, até alarga o tempo, porque me deixa entre um lado e outro ponderando. Já tinha um irmão e três irmãs quando nasci e as casas mineiras, que alternavam os nossos tempos de vida na roça e na cidade, cabiam sempre mais um. As casas onde eu morei, em Minas, sempre eram habitadas por outras pessoas também, temporariamente. A gente sempre tinha visitas, a gente sempre conviveu com muita gente. As casas dos meus avós eram mágicas, famílias grandes, cada uma acolhedora ao seu jeito. Família do meu pai com doze filhos, família da minha mãe também com doze filhos. Então, imagina, aquelas casas mineiras com as imensas mesas, aquela coisa toda e muita gente chegando e muita gente saindo. Nunca nos faltou comida, roupa, objetos pessoais, de casa etc. Mas nunca houve sobra, esbanjamento. Os apertos de cinto ocorriam quando o meu pai tinha que pagar contas dos outros, quando ele socorria amigos ou parentes, mas a gente tinha uma vida de classe média boa, sem grandes restrições. Infância feliz, adolescência idem. E acho que a idade adulta e a velhice também bateram boa (risos). A cultura familiar era despojada, fundada em valores religiosos, heranças do avô fazendeiro, que foi inclusive Comendador do Papa. Contestadas essas heranças por vezes pelo meu pai, que saiu cedo de casa, porque o vovô queria moldar a vida de cada filho. Então eu já tive, na insurgência do meu pai, contada por eles (pelo papai e pela mamãe), a possibilidade de também insurgir. Do lado da mamãe, pela experiência da vida da minha avó, que era muito crítica e batalhadora, eu tenho um exemplo muito interessante também. A minha avó tem uma frase que a gente guarda que é a seguinte: “Deus foi muito bom e maravilhoso, porém ele não soube fazer a conta de dividir”. Então, por aí, ela já mostrava, de forma bem interessante e com poucas palavras, que as relações sociais podiam ser questionadas e a estratificação da população do país não estava como ela queria. O tal do Deus, que ela tinha um certo respeito por Ele, não soube fazer a conta de dividir [...].

Além dessas ocorrências e dessas conversas familiares, têm duas coisas importantes que eu acho que me marcaram. Uma delas foi uma viagem que a gente fez com a família ao Rio de Janeiro, uma viagem de férias. O que me impactou no Rio? Não foi o tamanho dos edifícios, não foi o corre-corre dos carros, mas foram as favelas. Ali de Copacabana eu olhava para os morros e pensava assim: “Como é que as pessoas moram aqui e por que moram aqui?”. Aquilo foi um primeiro impacto que eu tive na vida e que me levou a pensar: “Tem alguma coisa errada”. Segunda coisa, aí eu já na escola, no Ginásio como a gente chamava, eu era militante de JEC (Juventude Estudantil Católica). A gente tinha uma participação no Grêmio Estudantil e uma vez rolou uma festa no Colégio, era a comemoração do Dia do Estudante ou coisa semelhante e, muito próximo da ocorrência da festa, o diretor nos proibiu de fazer a festa. Nos proibiu porque a gente não pediu, com antecedência, permissão e que ia causar tumulto. E eu, com meus colegas e minhas colegas, dissemos: “Não, nós vamos fazer a festa”. E fizemos a festa, à revelia da direção do Colégio e com o apoio de alguns professores, a gente fez a festa. Foram fatos que marcaram a minha visão de mundo e a minha presença no mundo. Quer dizer, há possibilidade de contestar, como meu pai, minha avó etc. [...].

O que era JEC? Existia no período, isso aí deve ter sido 1958 por aí, eu já integrava os grupos de JEC. Existia nos grupos de igreja um programa de atuação e de formação de leigos, que eram dedicados à juventude. Tinha a Juventude Agrária Católica, a JAC; a JEC, a Juventude Estudantil Católica; a JIC, que eram os Independentes; a JOC, os Operários e a JUC, os Universitários. Eu participei da JEC, da JUC eu não cheguei a participar depois, mas a JEC funcionava de que maneira? Fazendo formação e na formação nós tínhamos místicas, nós tínhamos celebrações, mas também tínhamos ações concretas. Na JEC que eu participei as ações concretas eram nos colégios e a gente tinha um trabalho nos bairros também. Eu me lembro, na minha cidade, nós incentivamos até a construção de uma fábrica de vassouras para mulheres que queriam ter uma renda independente dos maridos. A gente ia nos finais de semana para os bairros e tinha um trabalho de conversa, era uma espécie de formação de base bastante informal. Na época, nós tínhamos um padre que era o nosso orientador na parte mais das místicas, das celebrações e mesmo da formação ligada à formação bíblica e tínhamos duas senhoras que eram da Juventude Independente, que já não eram mais estudantes, eram professoras e que também participavam da nossa formação. Da nossa formação e também de acompanhar o grupo em festas, em passeios, piqueniques, em atividades que a gente fazia intercolégios, na região e mesmo no Estado, porque a gente participava de reuniões estaduais também. Em toda a estrutura da JEC nós tínhamos o respaldo dessas três pessoas e isso dava segurança para os pais da gente nos deixarem sair, nos deixarem estar em contato com os outros colegas, os outros companheiros e companheiras e atuar. A nossa JEC era muito interessante, nós éramos muito alegres, nós éramos muito festeiros. Todos os finais de semana nós tínhamos reuniões dançantes e essas reuniões dançantes aconteciam na sede da Ação Católica, que era um prédio de dois andares, tinha um salão grande e ali a gente ia fazer as tais reuniões dançantes. Tranquilo, numa boa, nunca tivemos problemas, a vizinhança sabia que a gente estava fazendo festa ali, não incomodava e a gente não ia até muito tarde e assim por diante. Piqueniques a gente fazia pequenas viagens e coisas do tipo. Na JEC eu tive contato basicamente com autores, não ainda da teologia da libertação, mas os franceses tipo Mounier, Lefebvre, eram autores que já nos apontavam para uma visão crítica da sociedade, ainda que dentro de uma epistemologia eurocêntrica. Nós tivemos na nossa formação essas figuras e alguma coisa de poesia, alguma coisa que chegava para nós e que tinha esse cunho de revelar o social e fazer uma leitura do social, que era realmente uma leitura crítica, ainda não marxista. A gente circulava mais por essas publicações que vinham da igreja, tinham revistas, tinham folhetos que a gente recebia e assim por diante. Esse padre que nos assessorava chamava-se padre Armando, eu nunca mais soube dele, mas eu acredito que ele tenha sido uma pessoa desaparecida no tempo da ditadura, porque ele tinha posturas firmes e aí eu saí de Três Corações que é a minha cidade natal e não soube mais dele. A atuação era essa, nos bairros e no Colégio, com ênfase no Colégio que a gente fazia grupinhos de estudo etc. e levava os nossos colegas e as nossas colegas para a tal da sede onde aconteciam as formações [...]. Então, fatos que marcaram minha vida e que confluíram para as opções políticas ao longo dela.

Com carinho e à sua disposição,
Elza.

3.1.4 Carta I - Edna Castro de Oliveira

Vitória, 14/06/2021.

Querida Clarice,

para eu contar a minha história, para eu estar hoje assumindo a tarefa que eu tenho assumido, não tem como não voltar à minha terra, lá no interior da Bahia, Santa Maria da Vitória, no oeste do sertão baiano. Aquele lugar considerado por alguns como o fim do mundo. Na minha adolescência está a conexão com os caminhos que a minha vida foi tomando. A partir desse momento é que eu encontro com o meu marido, que foi trabalhar na minha cidade como seminarista, na época, estudante do Seminário Teológico Presbiteriano do Centenário, aqui em Vitória. Um seminário criado por setores progressistas da Igreja Presbiteriana do Brasil, que depois veio a se rachar. Antes disso, venho de uma família de dez irmãos, mas uma família sempre aberta para acolher os demais sobrinhos da família que não tinham onde ficar para estudar. Cresci numa casa de dezessete pessoas, entre os primos, e no final de semana juntava-se o pessoal que vinha da roça para feira, era aquela casa extremamente movimentada. Meu pai, um político, eu sempre disse “político genuíno” vamos dizer assim, porque na época não se ganhava para ser político, não se tinha remuneração, ele fazia política por vocação, entendo assim, porque trabalhava com essa ideia de bem-estar comum da população. As suas defesas eram sempre de causas coletivas. Apesar de meu pai ter sido um político, a gente era uma família pobre, tinha o suficiente para se alimentar. Minha mãe, graças a Deus, era de uma família de origem rural, e os tios que tinham seus filhos acolhidos em nossa casa traziam mantimentos da roça, de modo que nunca faltava o necessário. Minha mãe sempre em casa fazendo os arranjos dela e meu pai trabalhava com uma senhora que era uma das donas do comércio de Santa Maria, era uma das referências da burguesia daquele sertão e tinha lá o domínio do comércio da rapadura, do algodão, porque eles exportavam, principalmente a rapadura. Meu pai trabalhava na contabilidade daquela empresa que tinha o monopólio ali de grande parte do comércio. Meu pai trabalhava com ela e era sempre explorado por isso, o que vinha para casa para o sustento era o mínimo, o necessário para alimentar todo mundo [...].

Eu frequentei a escola pública. Na minha cidade nós tínhamos uma escola que foi escola de muita gente, por muito tempo, até que realmente o Estado assumiu sua tarefa. Essa escola chamada Escola Popular Oliveira Magalhães, fundada por uma professora que chegou na cidade e tinha esse sonho, era uma escola que tinha vinculação com a Igreja. Mais tarde, depois que eu concluí meu Ginásio, acabei trabalhando lá um pouco. Trabalhei com o Ensino Fundamental, pegando a primeira e segunda série, e também com o Jardim de Infância. E assim foi o meu caminho. Quando terminei o Ginásio, já na escola estadual, parei de estudar porque não tinha o que fazer na minha cidade, então acabei trabalhando até conseguir uma bolsa de estudos pela Missão Presbiteriana do Brasil, num Colégio Interno desta Missão em Ponte Nova, na Bahia, onde pude dar prosseguimento aos meus estudos [...].

Fui de certa forma, eu costumo dizer, aquela pessoa que comparativamente viveu a experiência de muitos dos estudantes de hoje com a EJA. Eu terminei o Ginásio mas não podia continuar porque não tinha onde estudar. A oferta de educação na minha cidade terminava ali. Para seguir estudando nós tínhamos na região o trabalho da missão presbiteriana, que tinha sede em Caetité, cidade de Anísio Teixeira. Na época, quem coordenava eu acho que era o reverendo Jaime Wright, que inclusive participou da coordenação do projeto “Brasil: Nunca Mais”, desenvolvido pelo Conselho Mundial de Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo nos anos oitenta, juntamente com Dom Paulo Evaristo Arns. Jaime Wright acabou vindo para Vitória, morreu aqui em Vitória, mas ele foi, naquela região, uma pessoa que coordenou o trabalho missionário. Meus irmãos mais velhos, assim que concluíram o Ginásio, fizeram exame de admissão. Eles passaram a ter bolsa de estudo para ir para o colégio Dois de Julho, em Salvador, e a minha irmã mais velha para o instituto chamado, na época, Instituto Ponte Nova, que ficava numa cidadezinha do Recôncavo, do mesmo nome. No Instituto Ponte Nova tinha um internato, masculino e feminino. Duas irmãs minhas estudaram lá, uma no internato fazendo o Curso Normal, na época, e a minha outra irmã fez o curso Técnico de Enfermagem. Também tinha uma Escola de Enfermagem muito respeitada na região e um hospital, tudo isso com a movimentação das missões. Eu tinha três irmãos mais velhos que saíram para estudar, eu era a quarta, então quando eu terminei o Ginásio, as missões já estavam em fase de enfraquecimento. O Instituto Ponte Nova já não era a mesma coisa, mas eu ainda consegui sair para estudar. Antes disso, eu fiquei dois anos parada. A vinculação com a EJA também está aí, com o não prosseguimento. Dois anos parada porque eu não tinha o que fazer. Fui trabalhar com crianças na escola, fui dar aula para o primeiro e o segundo ano [...].

Nesse meio tempo eu me encontro com o meu marido, que foi como seminarista como já disse, por isso a conexão com as missões. Ele era seminarista aqui em Vitória e foi designado para prestar serviço durante as férias nas igrejas daquela região, que é a minha região [...]. De uma maneira muito interessante ele foi designado para Caetité, para a igreja do Jaime Wright, só que naquela época não tinha estrada, ele saiu de Vitória de ônibus com a tarefa de ir assumir o estágio. Ele foi para a Igreja de Caetité, só que durante a saída de Vitória até chegar em Caetité choveu torrencialmente e ele não conseguiu chegar, o ônibus quebrou. Quando ele consegue chegar, depois de não sei quantos dias, o Jaime Wright disse: “Olha, infelizmente, chegou um seminarista aqui, como você não tinha chegado eu o acolhi. Então, você segue em frente, eu encaminho que você vá ou para Bom Jesus da Lapa, ou para Santa Maria da Vitória” [...]. Ele foi, chega em Bom Jesus da Lapa e tinha um rapaz que tomava conta da igreja, que era uma congregação apenas [...]. Diz ele que chegou lá, mas alguma coisa dizia para ele ir para Santa Maria [...]. O cara da igreja disse: “Olha, você vai chegar em Santa Maria e vai procurar a casa do Seu Aldegundes”, que é meu pai, “ele é o presbítero que é responsável lá pela igreja” [...]. Chegou lá no cais e perguntou pelo Seu Aldegundes. Um menino falou: “Eu sei”. Pegou a mala dele e levou lá para casa. Ele chegou na véspera de Natal. Eu, naquela época, tinha uma liderança de juventude na igreja, a gente trabalhava muito. Naquele dia a gente estava organizando a programação de Natal, fechando os detalhes de ensaio com a turma, essa coisa. Eu estava lá na igreja fazendo isso quando minha irmã mais nova chega e diz assim: “Edna, pai falou para você ir porque chegou um seminarista”. Eu deixei o que estava fazendo e fui. Cheguei lá, a gente morava numa casa antiga, então, eu cheguei e estava

ele lá na sala que a gente usava para refeição e minha mãe me apresentou: “Esse é Admardo, o seminarista”. Mas eu só pensei, quando você bate o olho, a gente cruzou o olhar e naquele momento eu disse: “Amor à primeira vista”. Foi ali, naquele encontro [...]. Foi assim que eu conheci meu marido e eu acho que a formação anterior que eu tive, eu digo que como pastor ele me desencaminhou (risos). Desencaminhou no sentido de que a forma de ler a realidade mudou. O seminário Presbiteriano do Centenário onde ele estudou tinha uma vertente progressista, ele foi aluno do Rubem Alves, do Joaquim Beato, sempre teólogos reconhecidos nacionalmente, que viraram a cabeça dele totalmente [...]. Quando eu digo que ele me desencaminhou é que eu hoje já não tenho vinculação à igreja. A prática que a gente teve, a prática dele como pastor deixou marcas. Ele foi pastor por muito pouco tempo porque a igreja o expulsou, literalmente, chamou a polícia para retirá-lo do púlpito da igreja [...]. Então, tem essa história que é dele, eu estava contando a minha, mas está imbricada.

Grande abraço,
Edna

3.1.5 Carta 1 - Sérgio Haddad

São Paulo, 24/06/2021.

Clarice, bom dia!

Eu nasci em 1949, vou fazer 72 anos agora em setembro. Nasci no mesmo dia do Paulo Freire, no dia 19 de setembro, igualzinho o Paulo, só que alguns anos depois. Eu estudei em uma escola católica. Primeiro eu estudei em um colégio bem conservador, que era perto da minha casa aqui em São Paulo e minha mãe me colocou lá porque era bem fácil. Depois eu fui para o Colégio Santa Cruz, aqui em São Paulo. Meu irmão já estudava lá e eu passei a estudar, em grande parte, como bolsista, porque meu pai faleceu muito cedo, minha mãe conseguiu essa bolsa e eu continuei no Colégio. Os padres do Colégio tinham um compromisso muito claro, voltado à ideia da formação das pessoas num plano humanístico. E quando eu estava no colegial foi uma época muito importante para mim, porque foi o momento em que eu me engajei em um monte de coisas que a escola oferecia, sempre com uma natureza bastante assistencial e eu fui me formando nesse compromisso com os setores mais pobres da população [...].

Minha mãe era muito religiosa, uma pessoa católica, muito religiosa, conservadora, meu pai já tinha morrido nessa época [...]. Eles se conheceram aqui. Minha mãe veio mais jovem, veio com a família e foi morar com os pais em Jundiaí e o meu pai veio sozinho, também jovem,

fazer a vida aqui no Brasil, mudaram do Líbano pra ficar aqui. Ele começou como mascate, comprava as coisas aqui em São Paulo e vendia no interior, típico árabe, pegava a malinha e saía vendendo coisas no interior. Depois eles se conheceram, se casaram, foram para o Líbano visitar as famílias e a minha mãe percebeu que estava grávida. Então, meu irmão mais velho é libanês, nasceu lá, porque eles optaram por não vir aqui, era viagem de navio, era muito tempo e ficaram com medo com a gravidez da minha mãe. Meu irmão nasceu lá, depois eles vieram para cá e eu nasci aqui, ele em 1947, eu em 1949 [...].

Eu vivia numa escola de elite, minha convivência com os meus colegas era uma convivência que eu não podia acompanhar nos compromissos, que apesar da minha família ser uma família de classe média, mas passou por essa dificuldade. A gente fazia coisas desse tipo, por exemplo, de sair à noite com uma organização chamada OAF – Organização de Auxílio Fraternal, para conversar com as pessoas que moravam na rua, entregar pão, sanduíche, café, cobertor e aproveitar e conversar com as pessoas, conhecer esse universo. Isso me fez conhecer um outro mundo. Hoje eu acho que seria muito mais difícil acontecer isso, porque seria mais perigoso, talvez os pais tenham mais dificuldade de permitir que seus filhos façam, mas sempre é muito possível de ser feito. Foi muito bom. Também, a gente fazia algumas missões, por exemplo, em Ubatuba uma vez teve uma enchente muito forte, choveu muito e foi uma catástrofe ambiental, as pessoas perderam suas casas. E nós fomos, um dos padres convidou as pessoas que queriam ir para lá, para o litoral, para se colocarem à disposição. Não tinha nenhum plano aquilo, era tipo: “Nós vamos chegar lá e vamos ver o que a gente pode ajudar”. Também tinha alguns acampamentos, eles chamavam de acampamento missão, que era de conhecer certos setores da sociedade. Eu me lembro de um que eu fiz, também numa praia aqui do litoral que só chegava de barco, a gente foi lá conhecer a vida dos pescadores, era uma colônia de pescadores [...]. Era ainda uma coisa muito compromissada com o campo da assistência, meu compromisso era de assistir as pessoas. Dentro dessa série de ações eu também trabalhei no Grêmio da escola, eu tinha um pouco desse movimento extraclasse, já que eu não era muito dado aos estudos, então eu gostava mais dessas coisas, eu era mais de fazer [...].

Também houve um momento que a gente foi convidado, quem queria, a fazer um programa de alfabetização em uma comunidade que tinha ao lado da escola. Foi aí então que eu tomei contato com o pensamento do Paulo Freire, eu fui fazer um curso sobre o Paulo Freire. Paulo Freire não estava mais no Brasil, isso foi em 1966 ou 1967. Ele não estava mais no Brasil, mas já tinha “Educação como prática da liberdade”, que foi publicada em 1965 e foi a primeira vez que eu ouvi falar no Paulo Freire [...]. A pessoa que deu o curso para a gente foi o Flávio di Giorgi, uma pessoa que teve problemas com a ditadura e que os padres acolheram. Ele era professor no Colégio, mas ele deu um curso fora do Colégio, na casa de um deputado da Democracia Cristã, Franco Montoro, que fazia parte do mesmo grupo da Democracia Cristã do Plínio de Arruda Sampaio. Esses democratas cristãos da primeira geração, Paulo de Tarso, uma série de pessoas desse universo, que tinha, portanto, uma abertura para o Paulo Freire. Paulo Freire estava no Chile, em pleno governo da democracia cristã do Frei. Provavelmente eles tiveram contato por Freire, tiraram do Brasil, tiraram da Bolívia e levaram para o Chile, para Santiago, onde ele estava vivendo nessa época [...]. Aí então foi que eu me aproximei do Paulo Freire, do pensamento dele, para fazer essa alfabetização que rolou e foi legal, a gente construiu um método. Ainda tinha essa dimensão de atendimento,

mas o Paulo já me trouxe alguma consciência sob o ponto de vista da dimensão política do trabalho de alfabetização.

Continuo à disposição,

Sérgio.

As primeiras cartas que abrem nossa análise de dados dialogam com a dialética freiriana. A proposta de uma educação humanista-libertadora, em Freire, tem no diálogo a possibilidade do exercício democrático em sociedade.

Conforme aponta Zitkoski (2010, p. 117, grifos do autor),

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

Dizer o mundo segundo nosso modo de ver está relacionado ao nosso passado, às experiências que nos constituíram. Pedir ao outro que conte sua história é uma maneira de dividir os momentos de fala, de conhecer o novo, de se abrir para outro aprendizado.

Como nossos/as interlocutores/as se constituíram formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas? Qual é o *ethos cultural* que os/as formaram? Quais foram as principais influências no início de suas jornadas? Como nas palavras de Timothy extraídas do memorial escrito para progressão de título na UFPB: “Buscamos no passado indícios do nosso presente - o que nos faz agir e pensar como agimos e pensamos hoje. Perscrutamos o nosso passado na esperança de achar pistas que jogam luz sobre quem fomos e quem somos”. Tais pistas foram seguidas nesta seção, conforme ele continua: “O que somos hoje é o resultado de múltiplas e diversas influências”.

Estas *múltiplas influências* configuram nossas bagagens culturais. Macedo (1988, p. 35) afirma que a cultura “consiste num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve”. Brandão (2002a) reitera que a cultura é o mundo que criamos para aprender a viver. Comparando seu reflexo no lago com o reflexo de uma ave

no galho de uma árvore, ele propõe: “Eu me vejo como um *ser da natureza*, mas me penso como um *sujeito da cultura*. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver” (BRANDÃO, 2002a, p. 16, grifos do autor). Isto exige dele o que dispensa na ave, que voa, retorna ao seu ninho, como um ser que habita um absoluto presente: “Requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido” (BRANDÃO, 2002a, p. 16).

Cultura é, portanto, a interação do homem com a natureza e as relações que estabelece em função deste contato. Ao nos diferenciarmos do acontecer dos outros animais, realizamos cultura. Ela representa o processo e o produto do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada. Segundo Brandão (2009, p. 719),

culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte.

Nossos corpos são a natureza transformada nos seres que somos: pessoas. Por este motivo, afirma Laraia (1986, p. 68): “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Para resgatar este *modo de ver o mundo*, como propõe o autor, é necessário ir lá atrás, conforme Maria Amélia: “Saber o que nos motivou a seguir determinado caminho”. Suas memórias dos três anos de idade apontam para outra reflexão necessária, que corrobora com a dialogicidade levantada anteriormente: uma sala de aula não é composta por tábulas rasas, sejam elas crianças ou adolescentes, jovens, adultos/as ou idosos/as da EJA. O diálogo entre professores/as e estudantes é necessário em qualquer situação de aprendizado, porque ambos estão ali carregando seus *modos de ver o mundo*.

Podemos partir da visão de uma primeira influência, aquela que acontece na família: pais/mães, irmãos/ãs, tios/as, avôs/ós, amigos/as, dentre outros. Maria Amélia nos conta trechos de sua proximidade com a irmã e rememora a trajetória da mãe: "Ela fez Pedagogia lá em São João e isso ajudou muito a respeitar essa minha decisão, essa minha vontade de sair".

Destaca a admiração pelo pai: "Essa coerência dele e eu acho que no fundo, no fundo, me tocava muito a humanidade dele".

As lembranças de Timothy ao acolhimento de um frei na casa de seus pais, despertando-o para conhecer outras culturas: "Ele tinha trabalhado na África, contou algumas histórias dele na África, eu não sei, eu acho que foi um pouco um dos germes, uma das sementes".

Quando, também, Elza destaca não só as casas dos avós, o aconchego da família reunida, mas o exemplo de insurgência que a marcou: "Contestadas essas heranças por vezes pelo meu pai, que saiu cedo de casa, porque o vovô queria moldar a vida de cada filho"; ou os questionamentos da avó sobre as relações sociais: "O tal do Deus, que ela tinha um certo respeito por Ele, não soube fazer a conta de dividir [...]. Fatos que marcaram minha vida e que confluíram para as opções políticas ao longo dela".

Edna resgata a infância no sertão baiano, a casa cheia e o alimento vindo direto da roça: "Minha mãe, graças a Deus, era de uma família de origem rural, e os tios que tinham seus filhos acolhidos em nossa casa traziam mantimentos da roça, de modo que nunca faltava o necessário". Desde pouca idade, Edna observava o exemplo do pai lutando pela comunidade: "Na época não se ganhava para ser político, não se tinha remuneração, ele fazia política por vocação, entendo assim, porque trabalhava com essa ideia de bem-estar comum da população. As suas defesas eram sempre de causas coletivas". Pelos passos do pai, era possível também acompanhar o movimento da burguesia local, uma relação de dominantes *versus* dominados: "Era sempre explorado por isso, o que vinha para casa para o sustento era o mínimo, o necessário para alimentar todo mundo".

Sérgio relembra a vinda dos pais do Líbano para o Brasil e a infância com apertos financeiros: "Meu pai faleceu muito cedo, minha mãe conseguiu essa bolsa e eu continuei no Colégio". Pelos esforços da mãe em conseguir a bolsa de estudos em uma escola de elite, ele passa a observar as diferenças sociais de perto: "Minha convivência com os meus colegas era uma convivência que eu não podia acompanhar nos compromissos".

Uma segunda influência, aquela que diz respeito à escolarização inicial: as marcas que deixam os/as professores/as. Maria Amélia destaca quatro destas "lembranças boas" que ficaram: "Eu tive professoras que me marcaram muito, positivamente, sabe?". Como é o caso da professora no Jardim de Infância: "Ficou a figura de uma pessoa aconchegante, calorosa, um abraço gostoso. Essa imagem já da relação"; da professora do Primário: "O que me encantou muito, isso gravou para minha vida toda, ela torcia pelos nossos acertos"; da professora de Matemática do Ginásio: "Perguntei para ela sobre a seleção e ela foi um encanto, me animou, me incentivou"; e dos/as professores/as do Segundo Grau: "A relação sempre me

chamando muita atenção, dos professores na sala de aula. O espaço, dar espaço para você se expressar, para você ser você, de não ficar enquadrado, de escutar".

Timothy refere-se ao respeito com sua professora do primário: "Lembranças de uma pessoa que, mesmo usando métodos tradicionais, sabia ensinar". Também destaca sua proximidade com os professores de Literatura que, de forma interessante, é o Curso Superior que ele vai escolher mais tarde: "Em termos de professores, eu lembro especialmente de dois que eram professores da área da Literatura, de Inglês, com os quais eu tinha uma relação que ia além da sala de aula".

Nesta etapa de escolarização inicial recebemos, também, influências do que está ao nosso redor, como destaca Maria Amélia sobre sua percepção aos sete anos de idade na Escola Estadual: "Foi nessa escola, que também foi muito significativo, foi onde eu tive contato que existe criança pobre [...]. 'Epa! Tem alguma coisa aí no mundo, que não é todo mundo igual não!"". Aos dezesseis anos ela participa de uma experiência de alfabetização de adultos, fazendo com que sua percepção sobre o campo já crie algumas raízes: "Muito forte o contato, o quebrar a barreira do poder, da superiora, que é: 'A professora que sabe tudo e o analfabeto nada'".

Elza, por sua vez, narra sua percepção da cidade do Rio de Janeiro: "O que me impactou no Rio? Não foi o tamanho dos edifícios, não foi o corre-corre dos carros, mas foram as favelas [...]. Aquilo foi um primeiro impacto que eu tive na vida e que me levou a pensar: 'Tem alguma coisa errada'".

Timothy anuncia uma "reviravolta" necessária nas suas experiências escolares. Com o olhar atento às hierarquias tradicionais, às intimidações verbais ou físicas por meio do *bullying*, ele e alguns colegas buscaram uma relação educativa sem opressão: "A gente começou a questionar isso, a gente começou a ser mais democrático em nossa abordagem". Acerca dessa fase, Timothy ressalta a cultura como uma influência significativa: "Os nossos cantores preferidos eram o Bob Dylan (aquela época era década de 1960, uma explosão criativa), Beatles etc. Era uma fase muito interessante de novas ideias, novas inspirações, quebra de paradigmas, quebra de valores institucionais".

A narrativa de Edna sobre a ausência da continuidade da Educação Básica em sua cidade expõe uma característica própria de tantos/as outros/as estudantes da EJA: "Não podia continuar porque não tinha onde estudar. A oferta de educação na minha cidade terminava ali". Ficar dois anos sem estudar fez com que ela iniciasse precocemente sua trajetória na docência: "A vinculação com a EJA também está aí, com o não prosseguimento. Dois anos parada porque

eu não tinha o que fazer. Fui trabalhar com crianças na escola, fui dar aula para o primeiro e o segundo ano”.

Sérgio, semelhante a Maria Amélia, tem na EJA suas primeiras experiências de sala de aula no Programa de Alfabetização da comunidade próxima ao Colégio Santa Cruz. Em função do contato com *Educação como Prática da Liberdade*, de Freire (1974), ainda na adolescência, Sérgio já consegue refletir sobre as ações assistenciais que realizou até ali e a proposta de uma educação libertadora: “Ainda tinha essa dimensão de atendimento, mas o Paulo já me trouxe alguma consciência sob o ponto de vista da dimensão política do trabalho de alfabetização”.

Como terceira influência, destacamos a religiosidade advinda da cultura familiar, algo que podemos ou não seguir ao longo da vida, mas contribui para as primeiras experiências com a religião. Maria Amélia já gostava de dar aula antes mesmo de entrar para o Curso Normal, devido à sua bagagem enquanto trabalhadora da Igreja Católica: “Eu já era catequista por causa das freiras. Todo sábado eu já dava aula para as crianças. Quis fazer Curso Normal porque eu sempre gostei muito de criança”. Mais adiante, ela narra sua participação no Curso de Juventude Cristã: “Foi a primeira vez que eu vi a expressão ‘concentração de renda’ [...]. Uma nova fonte de reflexão sobre a vida, de conhecimento, de informação sobre o Brasil, eu crio ao me inserir nesse grupo de jovens”.

De maneira semelhante, Elza narra sua participação na JEC: “Nós tínhamos místicas, nós tínhamos celebrações, mas também tínhamos ações concretas”. Ela relembra os trabalhos desenvolvidos na cidade, assim como sua participação no Grêmio Estudantil e seus primeiros enfrentamentos à ordem estabelecida: “Fizemos a festa, à revelia da direção do Colégio e com o apoio de alguns professores [...]. Foram fatos que marcaram a minha visão de mundo e a minha presença no mundo. Quer dizer, há possibilidade de contestar, como meu pai, minha avó etc.”.

Sérgio aproveitava as oportunidades que chegavam via Colégio Santa Cruz: “Foi o momento em que eu me engajei em um monte de coisas que a escola oferecia, sempre com uma natureza bastante assistencial e eu fui me formando nesse compromisso com os setores mais pobres da população”.

Timothy e Edna experimentaram uma religiosidade conectada com a liderança dos pais na igreja protestante. Timothy afirma: “Quando o seu pai é pastor as duas coisas são um pouco interligadas, mas eu acho que sofri a influência de certos valores da Igreja”. Já para Edna, a conexão família/igreja não se restringe apenas à figura do pai presbítero, mas ganha continuidade quando conhece o seminarista com quem mais tarde iria se casar: “Eu digo que como pastor ele me desencaminhou (risos). Desencaminhou no sentido de que a forma de ler a

realidade mudou. O seminário Presbiteriano do Centenário onde estudou tinha uma vertente progressista”.

Tais memórias mostram a gestação de um engajamento político que consideramos fundamental para a iniciação nas mobilizações coletivas, como é o caso de Maria Amélia com as demandas da cidade: "Campanhas do Natal, tinha campanha do cobertor, campanha da garrafa para a gente poder vender, angariar dinheiro e levar para um albergue [...]. Aquela juventude querendo e vendo o que a cidade demanda, o que a cidade tem". Ou Elza na aproximação com as demandas das mulheres: "Eu me lembro, na minha cidade, nós incentivamos até a construção de uma fábrica de vassouras para mulheres que queriam ter uma renda independente dos maridos".

Timothy também destaca ações de ajuda à comunidade, a ideia de servir como princípio da escola: “Eu lembro que eu visitava uma senhora em uma comunidade perto da escola, uma senhora bastante idosa, eu acho que não muito bem de saúde, mas a gente ia lá, conversava, fazia algumas compras, fazia alguma coisa no jardim para ajudar”. Edna com as demandas da Igreja: “Eu, naquela época, tinha uma liderança de juventude na igreja, a gente trabalhava muito”. Sérgio resgata outros exemplos como as saídas à noite para assistência à população de rua, os atendimentos às cidades inundadas e as visitas à colônia de pescadores, fatos que o deixaram marcas: “Isso me fez conhecer um outro mundo”.

Deste período, ressaltamos o contato com o material teórico, como salienta Elza: "Na JEC eu tive contato basicamente com autores, não ainda da teologia da libertação, mas os franceses tipo Mounier, Lefebvre, eram autores que já nos apontavam para uma visão crítica da sociedade, ainda que dentro de uma epistemologia eurocêntrica". Edna levanta os autores que influenciaram as mudanças de Admardo frente à religião: “Ele foi aluno do Rubem Alves, do Joaquim Beato, sempre teólogos reconhecidos nacionalmente, que viraram a cabeça dele totalmente”. Sérgio revela a chegada da obra de Paulo Freire àquele grupo de jovens professores/as de EJA e os estudos com “uma série de pessoas desse universo, que tinha, portanto, uma abertura para o Paulo Freire”.

As memórias mais longínquas de nossos/as interlocutores/as, extraídas de suas infâncias, adolescências e juventudes, apontam para uma relação que a todo momento estabelecemos entre nosso passado-presente-futuro. Somos hoje o resultado do que construímos no passado e seremos amanhã o que estamos construindo hoje, como salienta Maria Amélia: "Você tem portas para você captar o mundo".

Até aqui, metaforicamente, acessamos álbuns de fotografias antigas, cuidadosamente guardados. Aqueles que precisam ser assoprados antes de abrir, dado o tempo que se passou.

Nesta seção, observamos que não somos apenas influenciados, mas buscamos nossas influências, aquelas que mais se encaixam em nosso *querer ser*. Os próximos passos é seguir a costura da vida, em que as escolhas formativas que seguimos dialogam com aquelas inicialmente vividas.

3.2 A preparação para o trabalho na EJA: a Graduação e a Pós-Graduação

Partimos da premissa de que a formação não se dá apenas nas instituições formais de ensino (escolas, universidades, cursos de especialização etc.). Há um diálogo entre instituições educativas e demais processos que acontecem fora delas, na vida pessoal e social, com aprendizados outros, tangenciando nossa busca por qualificação profissional a eixos que nos motivam a seguir determinados caminhos.

Baseando-nos nessa dialogicidade, daremos continuidade aos destaques levantados por nossos/as interlocutores/as, de modo que as instituições de Ensino Superior foram levantadas como espaços significativos em suas caminhadas. Segundo Mills (1969, p. 175),

a vida do indivíduo não pode ser compreendida adequadamente sem referência às instituições dentro das quais sua biografia se desenrola. [...] Para compreender a biografia de um indivíduo, devemos compreender a significação e o sentido dos papéis que desempenhou e desempenha: para compreendê-los, devemos compreender as instituições de que são parte.

Podemos entender tais instituições como espaços delimitados e, ao mesmo tempo, não-delimitados onde a biografia do indivíduo acontece, uma vez que suas vivências ultrapassam as quatro paredes de uma sala de aula tradicional. Santos (2017) parte do pressuposto de que o Ensino Superior não é um fim em si mesmo, uma vez que há um conjunto de finalidades, objetivos, expectativas sociais e aspirações individuais a fundamentar sua oferta e procura.

Como veremos a seguir, os cursos escolhidos para a continuidade da escolarização básica, com seus currículos e bibliografias próprias da diplomação escolhida, aproximaram nossos/as interlocutores/as de outros campos que se abriram nestas instituições, no âmbito cultural, político e social.

Dado o recorte temporal que estabelecemos nesta pesquisa, destacamos que a geração, aqui representada por estas cinco pessoas, vivenciou suas passagens pelo Ensino Superior (seja na Graduação ou na Pós-Graduação) em um tempo de fecundidade política, nacional e

internacional, com seus coletivos em busca de mudanças, ao mesmo tempo, pressionados por rigorosos processos de censura⁵⁴.

3.2.1 Carta 2 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Belo Horizonte, 06/10/2020.

Clarice,

eu venho para BH no final de 1971 e faço o vestibular do Serviço Social na PUC/MG. Por que eu escolho Serviço Social? Eu escolho Serviço Social muito para buscar uma análise, uma compreensão melhor e um engajamento mais efetivo, com mais elementos, sair do assistencialismo. Aí que eu vou conhecer Paulo Freire com um professor, o Felipe Aranha, uma pessoa muito coerente e em 1973 é a primeira vez que eu escuto falar que existe um tal de Paulo Freire (risos). Olha que interessante, era uma atuação na educação, alfabetização de adultos, mas o que ele abordava? Essa abordagem de não ser uma alfabetização mecânica, de mero conteúdo e de romper com o beabá, a partir da realidade, da condição de vida do educando, a partir da cultura local. Ele apresenta para nós como um recurso para que o assistente social tenha elementos na hora da prática para sair do lugar da assistência. Era a luta ainda muito grande, ainda um ranço muito grande no Serviço Social, do assistencialismo, daquela coisa de só ficar no sintoma, não ir na causa, não conceber a pessoa com quem você lida como alguém que é um sujeito capaz de refletir [...].

Na época que eu entro o Serviço Social passa por uma mudança de currículo e entra uma equipe de professores, o Felipe era um deles, uma equipe muito engajada, muito bacana. Eles escreveram um método de intervenção para o Serviço Social que chamava Método BH. Eles elaboraram o currículo do curso de Serviço Social sendo disciplinas que vão ajudar a compreender esse método. O método foi a fonte, um documento, um método com começo, meio e fim, etapas da chegada em campo, aproximações sucessivas, da interação, não chegar já com o pacote pronto. Toda uma mentalidade de primeiro conhecer a realidade. Aí já tem influência do pensamento de Paulo Freire, com certeza [...]. Eu tenho a outra bênção de conhecer outra figura que era a diretora da Faculdade de Serviço Social da época, chamada Leila Lima Santos. Ela foi uma das autoras desse método. Uma cabeça, uma graça, inteligente! Junto lá com o Felipe. Eu tive a sorte, ela me convidou, eu e uma colega, para a gente ser monitora dela no semestre seguinte [...]. Como ela viajava muito, nós tivemos que encarar aula, sala de aula, eu e a minha colega [...].

Tem ainda um detalhe, o estágio que eu fiz no Vale do Jequitinhonha e eu conheci o Renato Hilário. O Renato foi um senhor formador para mim! [...] E qual era a proposta? Eu achei muito interessante, eu ficava 10 dias lá. Por que eram 10 dias? Porque a condição que o Renato foi conquistando lá dentro não é essa história dos estudantes chegarem lá hoje e amanhã já irem para as cidades, em Araçuaí, os estudantes de Medicina, para os postos

⁵⁴ Elza, Edna e Sérgio fizeram sua Graduação e Pós-Graduação no Brasil. Maria Amélia fez sua Graduação em instituição brasileira e deu continuidade à sua formação no mestrado e no doutorado na Bélgica. Já Timothy, concluiu sua Graduação na Escócia e fez o mestrado e o doutorado na Inglaterra, sua terra natal. Embora estudantes de Programas de Pós-Graduação da Europa, parte das teses de Maria Amélia e Timothy foi analisar movimentos sociais brasileiros em suas pesquisas de campo.

médicos e já fazerem consulta e receita: “O que é isso? Que realidade é essa? O que esse povo está querendo? Qual é a demanda prioritária?” [...]. E no meu estágio eu era encarregada da formação. Era encarregada nesses primeiros 3 dias de conversar com eles, de argumentar do porquê disso e qual é o significado de não chegar já fazendo e acontecendo. Primeiro: “Que história é essa desse Vale do Jequitinhonha? Por que esse Vale do Jequitinhonha está nessa miséria até hoje? Vamos entender o contexto? Vamos entender a história? Quem é essa população?” [...]. Aquilo me banhou! [...]. A pessoa que eu sou hoje está sendo alimentada por isso que eu vivi [...]. O processo de formação eu sinto que é uma costura que a gente vai pegando um fio e ele te acompanha, ele é efetivo nos momentos para você dar aquelas agulhadas. E aí você vai tecendo e aquilo vai te acompanhando e vai te sustentando e te ajudando a não abandonar o barco e a continuar gostando [...].

Eu termino essa Graduação [...] e em 1976 eu inauguro um novo período que vai durar 5 anos e meio, antes de eu ir para a Bélgica. É um período que eu vou ser professora no Serviço Social da PUC de manhã e à noite eu vou para a EJA do Colégio Loyola [...]. Eram alunos jovens e adultos, a maioria das mulheres eram empregadas domésticas do Cidade Jardim e atraía também muita gente do comércio, porque era fácil o acesso, acabavam de trabalhar eles iam a pé para o Colégio [...]. Era lotado! Era muita demanda! Era muito rico! E qual foi a minha oportunidade? Eu fui contratada para uma tarefa meramente burocrática, mas eu criei um espaço lá dentro [...]. Nós criamos uma atividade que chamava “dinâmica cultural”, que era uma vez por semana [...] e no final do ano todo mês de outubro tinha a semana da arte da EJA [...]. Tinha peça de teatro, grupo de batuque, de dança, sempre com a possibilidade de ser um canal de reflexão sobre a condição de vida. Outro detalhe que nós criamos foi Assembleia Geral. A gente reunia uma vez por mês, tinham os representantes de turma e a gente ia para um grande auditório para avaliar a escola, avaliar os problemas [...]. Era um espaço, não só de “falar... falar”, mas um espaço de poder. E os alunos iam percebendo: “Eu tenho a capacidade de argumentação... e de poder” [...] Então, Clarice, era uma escola que era tudo de bom! Nós éramos muito empolgados! A equipe reunia toda quinta-feira na hora que acabava a aula, dez da noite, as nossas reuniões eram de 22h às 01h da manhã! (risos). Era para avaliar a semana, os pepinos, as dificuldades [...]. Foi numa dessas reuniões que o Miguel Arroyo foi, chegou dez da noite para reunir com a gente! (risos) [...] Aí que eu fiquei conhecendo o Miguel, porque o Juarez o conheceu na FaE e a dissertação de mestrado do Juarez é uma análise dessa experiência [...]. Nessa época o tema do Miguel era a questão do trabalhador, o aluno trabalhador [...].

Aí eu saí do Loyola no meio de 1981 porque o Giovanetti ganha uma bolsa para ir estudar, que era o sonho da vida dele, desde a época dos jesuítas, de fazer um doutorado na Bélgica [...]. Eu fiz o mestrado em Sociologia. Qual foi o tema? Eu quis entender o período histórico em que eu trabalhei nessa experiência do Loyola. A pergunta era: “Como foi possível num contexto de tamanha ditadura, de tamanho fechamento? [...] Que contexto histórico foi esse que apesar de tamanha ditadura, tamanha repressão, foi possível existir uma experiência como essa do Loyola, tão participativa, tão questionadora?” [...]. Eu tenho que comentar a experiência de ser aluna em uma Universidade europeia, que a marca era ainda uma estrutura medieval [...]. O professor ficava em cima de um tablado e nós todos naquele sistema de transmissão, auditório, exame oral e: “Ai de você fazer alguma pergunta que questionasse o raciocínio!”. A gente sentia que estava andando para trás: “Meu Deus! Onde nós viemos parar!”. O período dos créditos, de fazer as disciplinas, foi o mais pesado. Nós estamos léguas na frente, em termos de didática, de relação [...]. Era um horror, o abuso do poder, os exames orais, você imagina, estrangeiro ter que fazer prova oral! Eu tive a graça de ser alfabetizada, era um grupo de EJA, fui alfabetizada e era interessantíssimo! Era gente do mundo todo: chinês, japonês, africano, árabe, gente do mundo inteiro. Todo mundo cru no francês [...]. Teve

uma figura que teve a brilhante ideia e levou o Paulo Freire para dar uma palestra na Universidade, ele estava morando na Suíça. Foi brilhante! (risos). Você imagina! E ele? Como sempre, pediu alguém para ir traduzindo para o francês porque ele ia falar na língua dele, o português. Ele falou: “Lá no Brasil, quando chega algum estrangeiro a gente se desmancha para alguém poder traduzir para pessoa poder falar na língua dele. Eu quero falar na minha língua!” (risos). Já começou por aí! [...].

Aí fechamos o mestrado em 1984, eu ainda na Bélgica. No final de 1984 eu apresento o projeto de doutorado. Eu gostei demais desse projeto! Entro em 1985, faço os créditos e a Livia vai nascer em outubro de 1985 [...]. Eu volto ao Brasil em janeiro de 1987 [...]. Com meu orientador eu me despedi segura de que: “Vou para minha pesquisa de campo”. Eu fui bem esperta, estratégica. Eu boleei um projeto em que tem a parte teórica, sim, mas que eu precisava de uma pesquisa de campo. Minha tese de doutorado foi sobre movimento social urbano [...]. Eu fiz um estudo de caso em uma escola no bairro Lindéia e nove histórias de vida de professores e operários da escola, a trajetória deles ali no bairro, a construção da escola [...]. Eu fui com a intenção de ver as várias iniciativas do bairro Lindéia, mas a experiência da escola era tão rica, tão densa, que eu fiquei só com a escola (risos).

Um bj, querida.
Amelinha

3.2.2 Carta 2 - Timothy Denis Ireland

João Pessoa, 02/03/2021.

Clarice,

quando fui fazer graduação, não tinha nenhuma pretensão de ser formador, nada. Eu queria ler livros (risos). Eu fiz Letras sem nenhuma ideia do que eu faria depois de terminar o curso. Eu fiz porque eu gostava de literatura e pronto, eu não tinha esta visão de universidade como espaço de profissionalização. Para mim era um lugar de se educar, no sentido mais amplo. Depois eu caí no mundo, fui para a Espanha, nunca tive um papel de formador, eu era professor de Língua Inglesa, sobrevivente. Mas, talvez, foi quando eu voltei da Espanha que eu comecei a assumir um papel mais de formador, também sem muita ideia do que ia fazer, até um amigo me oferecer um emprego. Ele era o diretor de uma agência, basicamente de Serviço Social, que oferecia apoio para a comunidade de pessoas com deficiência auditiva [...]. Eu comecei logo a me envolver na parte educacional, porque muitas pessoas com deficiência auditiva, por causa da deficiência, tinham deficiências, entre aspas, “educacionais”. Eles, ou vão para escolas especiais, ou vão para escolas normais e não escutam, então não aprendem. É muito simples, não tem nada a ver com inteligência, simplesmente não escutam. Eu comecei a trabalhar com essas pessoas. Na cidade onde eu morava naquela época, Leicester, tinha uma população imigrante de pessoas que vinham da Ásia, muito grande, era uma das cidades com maior população imigrante naquela época e, obviamente, entre estas pessoas, havia pessoas com deficiência, especialmente jovens. Eu comecei a trabalhar com os jovens e com alguns adultos [...]. A gente criou um pequeno grupo

e uma vez por semana a gente tinha uma aula. E também tinha um clube para os jovens e eu fui assumindo a direção deste grupo, que era também de um número bastante grande de pessoas de origem não inglesa. E foi uma experiência muito gratificante. Nós conseguimos desenvolver atividades de todos os tipos, tanto educacionais, recreativas, culturais, e dois anos seguidos eu consegui organizar umas férias no exterior [...].

Depois disso, voltei para a academia. A agência onde eu trabalhava queria que eu fosse fazer o curso de Serviço Social. Eu fui até fazer seleção, mas ao mesmo tempo fiz seleção para área de Educação de Adultos. Como eu estava trabalhando com Educação de Adultos e existiam várias universidades que ofereciam cursos de Pós-Graduação em Educação de Adultos, então eu submeti aplicações e fui aceito. Eu terminei indo para Manchester fazer o que era especialização e depois, logo em seguida, mestrado [...]. Em termos dos escritos de Paulo Freire, quando eu fui fazer o curso de especialização, antes de ir, os coordenadores do curso mandaram uma lista de leituras para a gente fazer previamente. Eu não sei se foi o primeiro livro na lista ou simplesmente o primeiro livro que eu peguei, mas foi Pedagogia do Oprimido. E isso teve um impacto imenso, aquele livro que cai nas suas mãos, o livro certo na época certa em que você precisava. Eu me identifiquei, no fundo ele expressou tudo o que eu estava pensando naquele momento. Foi para mim uma leitura extremamente importante naquele momento [...]. Inclusive, eu tinha um amigo que se chamava Ettore Gelpi, era italiano e era da Unesco. Foi responsável naquela época para a área de Educação Permanente, Educação ao longo da vida, na Unesco em Paris. Eu conheci ele através do meu orientador e terminei, no mestrado, fazendo a minha dissertação sobre a obra de Gelpi. O Gelpi conhecia Paulo Freire bastante, eram amigos, isso era também um pouco um vínculo [...]. Eles se conheciam e havia uma visão bastante comum no pensamento deles [...].

Quando eu terminei a especialização, a agência estava passando por dificuldades financeiras e terminei não voltando. Eu ia ficar um ano fora, depois eu ia voltar, mas houve esse problema e por isso decidi ficar e fazer o mestrado em seguida. Depois eu encontrei com Vera, minha esposa, e ela, através de seus contatos, organizou a nossa vinda para a Paraíba. Vera é paulista, do interior de São Paulo. A razão de vir para João Pessoa era que, em 1977, a UFPB tinha criado o curso de Mestrado em Educação Permanente ou Educação de Adultos [...]. O primeiro ano foi mais voltado para a Pós-Graduação, depois eu fui assumindo a Graduação. Mas, no fundo, não era o que eu queria mesmo. A gente foi convidado a participar de um projeto que visava criar materiais para trabalho em comunidade. A gente não tinha, naquela época, trabalho comunitário e fomos procurar uma prática e, com muita sorte, eu terminei achando esse projeto em Guarabira, que é uma cidade no interior da Paraíba, uns 100/120 km daqui de João Pessoa [...]. Foi nessa época que houve um pedido para a SEDUP de um grupo de oposição sindical de João Pessoa. Pessoas da construção civil, que estavam se formando como oposição sindical e queriam concorrer às eleições e queriam alguém para acompanhar e assessorar o grupo em formação. Como eu morava em João Pessoa, eu fui indicado. Eu comecei a acompanhar esse grupo de perto, a gente tinha pelo menos uma reunião por semana e depois acompanhava muitas outras atividades etc. Talvez neste momento é que eu comecei a ter mais consciência. Eu inclusive trabalhava com o Júnior, um amigo que é médico, é cego, e a gente fazia esse trabalho junto e ele tinha participado, quando era estudante, do CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba). Tinha uma experiência,

uma prática e fizemos esse trabalho juntos durante dois ou três anos, muito intensamente. E depois, em 1984, eu me afastei para fazer doutorado, eu voltei para a Inglaterra. Quando eu voltei, novamente em 1988, continuei fazendo algum trabalho para a SEDUP, mas muito menos. Eu ainda tinha esse vínculo muito forte com o sindicato e, inclusive, durante o período em que eu estava fora, durante o período que eu estava fazendo a pesquisa, o doutorado, eu planejei a minha pesquisa de campo para coincidir com a campanha eleitoral do sindicato. Eu vim para a campanha eleitoral, ganhamos!

Abraços,
Tim.

3.2.3 Carta 2 - Elza Maria Fonseca Falkembach

Garopaba, 13/04/2021.

Clarice,

por que eu fui para Viçosa? Essa minha militância na JEC me deu uma visão crítica da sociedade e uma vontade de conhecer mais. Eu queria fazer um curso de Sociologia [...]. Eu pensava assim [...]: “Não quero fazer Agronomia porque eu quero trabalhar com gente, vou fazer Ciências Domésticas que aí eu posso trabalhar com as famílias de agricultores” [...]. Eu cheguei na Universidade em 1963, eu terminei em 1966. Era aquela época das reformas de base, o país estava naquela convulsão social, no bom sentido, crescendo a participação popular intensamente [...]. Os meus primeiros anos de universidade foram nessa efervescência de reformas de base e possibilidade de atuação dentro e fora da universidade [...].

Terminei a universidade, na época a gente saía da universidade com uma série de ofertas de emprego [...]. Tive uma oferta que foi a que eu acabei aceitando de trabalhar na Universidade Rural do Rio de Janeiro, em contrato especial, porque eles estavam precisando de docentes para dar reforço a um curso de Ciências Domésticas já em funcionamento [...]. Vivíamos de segunda a sexta praticamente ali e descíamos para o Rio no sábado e domingo, era a vidinha que a gente levava por lá. A minha primeira experiência de formadora foi realmente ali. Eu trabalhei nas áreas da habitação, tinha várias disciplinas nas áreas da habitação, desde o aspecto mais físico, até o aspecto sociológico, essa foi a área para a qual eu fui contratada [...]. Eu trabalhei pela primeira vez com uma figura muito interessante que era da área da Educação Popular, o João Bosco Pinto. Ele trabalhava num projeto de desenvolvimento de comunidade, então, a minha extensão na Rural do Rio foi justamente isso, eu trabalhei com ele nessa parte do Planejamento Participativo, Educação Popular e não muito tempo porque logo em seguida eu tive que sair. Comecei a entrar na área do Planejamento Participativo, fazer as leituras de Freire e trabalhar com Educação Popular, ainda não com esse nome. Foi justamente com João Bosco Pinto, em um trabalho com agricultores, desenvolvimento de

comunidades, ali naquela região ao redor da Rural [...]. Na área da habitação existia um autor que foi contemporâneo do Freire na Colômbia e eu descobri que era o Orlando Fals Borda, ele trabalhou com as funções sociais da habitação num livrinho que deve ter sido um dos primeiros livros que ele escreveu [...]. O Fals Borda trabalhou com o Camilo Torres, que era um padre, e ele trabalhou dentro do governo colombiano. Eu acredito que isso foi, nos primeiros momentos, no Ministério da Agricultura, onde ele teve a oportunidade de ter contato direto com agricultores [...]. Paulo Freire e ele foram contemporâneos, amigos, porque ambos estão presentes na fundação do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), eles foram os primeiros, eu acho que o Paulo Freire foi o primeiro e ele o segundo presidente. Eu encontrei ali algumas coisas, algumas obras bibliográficas do Fals Borda e comecei a trabalhar habitação de uma forma alargada, em que você tinha todo o território, o espaço, inclusive um espaço que levava a outros espaços, o acesso ao transporte, essa coisa toda. Foi o meu primeiro insight crítico que eu pude dar no meu processo educativo em que eu estava enquadrada dentro de uma universidade e num tempo de ditadura [...]. Em Viçosa nós não tínhamos nada sobre Freire, o que nós tínhamos eram jornais, papéis de formação, folhetos, mas que vinham dos partidos, desde a Ação Popular, JUC etc. Nada de Freire ainda presente. Na Rural chegava a forma de trabalhar extensão como comunicação, para mim, a partir do que o João Bosco Pinto produzia e ele conviveu com Freire, porque ele era nordestino, ele era de Pernambuco e trabalhou em muitos projetos de desenvolvimento em Pernambuco. Chegava para mim especialmente como desenvolvimento de comunidade e Planejamento Participativo. Até porque eu não era da área da educação, eu não fiz Magistério, eu não fiz curso de Pedagogia, então, a minha área era realmente mais vinculada à Sociologia. Por isso que eu cheguei a Fals Borda antes de Freire e a João Bosco porque eu tive a oportunidade de conviver com ele na Universidade, mesmo sem ter consciência de que figura era ele [...].

Quem me indicou para ir para Porto Alegre foi o João Bosco. Ele conhecia gente no mestrado de Sociologia e Economia Rural em Porto Alegre e ele me indicou. Eu fui, fiz a seleção e consegui entrar na Federal do Rio Grande do Sul, no IEPE (Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas), onde funcionava o curso de Sociologia Rural, Economia Rural e tinha o setor de Estatística que fazia inclusive o cálculo do custo de vida de Porto Alegre. Foi em 1968 que eu fiz o mestrado de Sociologia Rural e o meu mestrado foi uma dureza, porque eu não me preparei para mestrado nenhum. Eu saí de um curso de Ciências Domésticas que tinha uma base científica relativa que era Química, Bioquímica, tinha bastante Matemática, tinha alguma coisa de Física, tinha Matemática por causa da Administração Rural, administração da família rural, da casa, mas Sociologia, o que a gente tinha? Uma ou duas disciplinas, pouquíssima coisa. Então eu tive que ser muito autodidata, me acostumar com o frio do Rio Grande do Sul (risos), viver num ambiente assim completamente diferente do meu, com a preocupação da repressão [...].

Em 1999 eu fui para o doutorado, fui fazer de forma tardia o meu doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Eu tive como orientador o Selvino Assmann, que é um filósofo, e o Paulo Krischke, co-orientador, das Ciências Políticas. Eu trabalhei justamente com o MST, com o tema da socialização e

indivíduoação, tendo por base uma experiência que a gente desenvolveu no assentamento de Júlio de Castilhos. Foi muito legal, foi muito bom! Depois que eu vim para o doutorado eu trabalhei com um programa na CUT de formação para sistematização de formadores da CUT e de pessoal para negociação de salário e emprego. Eram dois grupos, aí já era um programa bem grande, era do Brasil inteiro, todas as escolas da CUT, das sete escolas de formação da CUT que tem no Brasil inteiro. Depois eu tive um trabalho com o Ministério do Meio Ambiente, que foi um trabalho com experiências elencadas pelo Ministério do Meio Ambiente, como experiências de sucesso na mata Atlântica e na Amazônia. Foram dez ou onze experiências, aí saiu uma série chamada “Série Sistematização” do Ministério do Meio Ambiente. É muito linda!

Com carinho e à sua disposição,
Elza

3.2.4 Carta 2 - Edna Castro de Oliveira

Vitória, 14/06/2021.

Clarice,

eu e Admardo nos casamos em 1970 [...]. Logo depois, ele me incentivou a fazer o vestibular. Foi sempre aquele companheiro com quem a gente cresce junto, ele me ajudou a crescer, acompanhando e a gente participando muito diretamente da vida um do outro mesmo. Ele me incentivou a fazer o vestibular e eu tentei o vestibular em 1970. Eu estudei o tempo todo tendo os meus filhos e estudando, não teve trégua, entendeu? (risos). Eu fiz o vestibular logo em seguida e nesse movimento meu filho nasceu em 1971. Aí foi seguindo, depois veio minha filha em 1974, depois mais um filho em 1976 e depois que eu voltei do Canadá, tivemos o Paulo, em homenagem a Paulo Freire [...]. Para ir para o Canadá, na época, eu trabalhava na Prefeitura de Vitória, tive que pedir licença sem vencimento. Eu me desvinculei então da Prefeitura de Vitória e fui acompanhar o Admardo durante o doutorado. A nossa experiência inicial com Freire, a minha, por exemplo, foi estudando [...]. Admardo conheceu Paulo Freire pessoalmente nos Estados Unidos quando Freire fazia uma de suas andarilhagens pelo país. Na época, Admardo estava doutorando na Universidade de Ottawa no Canadá e conseguiu marcar com Paulo Freire um encontro na Universidade de Ann Arbor, um Campus da Universidade de Michigan, em 1978. Ele saiu então de Ottawa ao encontro de Freire para uma entrevista, uma vez que em seu doutorado tinha a perspectiva de estudar o pensamento de Paulo Freire [...]. No Canadá foi um momento muito importante para mim, como eu não pude estudar Freire na Pedagogia porque estava proibido, foi no auge da ditadura mesmo, o Canadá para mim foi oásis, porque era um momento de estudar, de matar a sede de conhecer. Primeiro eu fui estudar língua, eu não falava nada de inglês, então, eu estudava dez horas por dia [...]. Estudei muito mesmo, formação como autoformação. Frequentei aulas para imigrantes, um programa chamado “English as a Second Language”, era aula para quem era

imigrante que estava procurando aprender, falar um pouco [...]. Quando eu ia para aula, a professora dizia: “Mas como? Você só tem aula duas vezes na semana” [...]. Outra experiência de formação importante se deu pela prática em que a gente trabalhava sempre muito junto. Admardo me pedia ajuda nas coisas dele, [...] nas pesquisas bibliográficas mesmo, de ir vasculhando as fontes e aí eu tinha um confronto com o inglês e ia organizando, ajudando ele em termos de organização de um trabalho que era burocrático, que ele tinha que fazer e que me pedia ajuda em casa [...].

Quando a gente retorna ao Brasil, [...] a formação que eu já tinha começado lá no Canadá, para mim, aqui, se dá naquilo que Admardo foi se engajando e eu trabalhando junto [...]. Quando voltamos, como eu tinha pedido demissão da Prefeitura de Vitória, eu estava desempregada. Então ele disse: “Edna, você sempre trabalhou, sempre gostou de estudar, por que você não vai fazer o mestrado?”. Aí eu fui fazer o mestrado [...]. Foi ele que me incentivou a fazer o mestrado. A minha dissertação tem um história muito interessante, porque eu inicialmente participava de um grupo de alfabetização, tinha lá um desejo de estudar a linguagem, sempre fui apaixonada por linguagem, linguagem das classes populares. Só que na época essa era uma discussão quase inexistente e a banca me reprovou na qualificação [...]. Mas aí, como eu estava no grupo de alfabetização, continuei estudando lá no grupo. Admardo tinha recebido um convite da Secretaria de Educação para coordenar um projeto de alfabetização [...], aceitou a demanda e chamou a gente para trabalhar. Tinha uma outra colega também da Matemática, o grupo era interdisciplinar, a gente foi trabalhar no projeto de alfabetização. O grupo trabalhou, inicialmente, com dez escolas da Rede Estadual e o meu trabalho era o de acompanhamento da área de Linguagem e a minha outra colega trabalhando com Matemática [...]. Eu estava acompanhando o grupo de alfabetização, esse grupo era um grupo basicamente de mulheres, eu estava lá observando, a professora tentando trabalhar com palavras geradoras, mas pegando a palavra “Vitória”. As famílias silábicas no quadro “va ve vi vo vu... ta te ti to tu...”, aí, bom, “ra re ri ro ru”, já vem o problema que é linguístico, “Vi - tó - ri - a” e por aí vai [...]. Outra alfabetizadora trabalhava a palavra “namorado”. As famílias silábicas foram apresentadas no quadro. Assim que a alfabetizadora solicitou ao grupo que formasse palavras, uma menina levanta, vai ao quadro e escreve assim “le gota de mi”. Perguntamos a ela o que havia escrito: “Ele gosta de mim”. Quando eu vi aquela escrita no quadro, estudando a Emília Ferreiro, estudando sociolinguística, psicolinguística no grupo de alfabetização, eu levei para o grupo essa observação. Aí na hora a professora Euzi Moraes, que veio a ser minha orientadora, disse: “Edna, por que você não toma essa evidência que viu e transforma isso no seu projeto de mestrado?”. Eu disse: “Ah, não”. Bom, eu fui convencida: “Olha, se você fizer isso, se Paulo Freire aceitar fazer parte da sua banca, eu te oriento”. Admardo pegou o telefone, ligou para ele, contou a história. Paulo Freire topou participar da banca [...].

Eu defendi em 1988, quando ele estava enamorado de Nita, naquele momento dele de retomada da vida. Eu fui à casa dele várias vezes para discutir o que eu estava encontrando, como é que eu estava lendo, como é que eu estava fazendo as análises na relação com a produção escrita. Teve um momento, no último encontro nosso, eu nunca me esqueço, quando ele disse: “Você vai ter problema na sua defesa menina” (risos). Olha, você sabe quando você vai para a defesa com tudo? De alma, para fazer o que precisasse em termos de debate. E, no final das contas,

ele não me fez nenhuma pergunta [...]. Foi assim, uma defesa! Nós tínhamos um grupo de alfabetização que era de abrangência estadual, o povo do interior baixou todo, foi um negócio doido! Paulo Freire disse diante da quantidade de pessoas: “O que é isso? Está parecendo um comício” (risos) [...].

Eu estou na dívida para publicar o livro da minha dissertação, a minha orientadora fez o prefácio já e eu queria que o Osmar apresentasse, talvez, porque, na verdade, eu tenho ela digital porque ele fez a digitalização toda do trabalho, ele teve esse trabalho de fazer. Ele fez esse trabalho quando ele viu o que era, assim “mas como eu não conhecia?”. Eu entreguei essa dissertação quando eu fui para o doutorado (risos), eu tive que entregar, eu já estava na UFF, com a orientação do Osmar. Mas ele fez o trabalho de digitalização todo, eu tenho essa dívida com ele [...].

A partir dali você tem um compromisso, assim como o Admardo assumiu o compromisso com o doutorado dele, eu assumi com a minha dissertação e a ideia era seguir trabalhando. Por isso que essa perspectiva da alfabetização, que era o foco na época, em termos de concepção, a gente vai tentando trabalhar. Aí a relação disso com os grupos populares, o próprio Movimento dos Sem Terra, depois a gente vai para o chamamento do PRONERA, alfabetização de jovens e adultos na demanda de Educação Popular que nós tínhamos aí, claramente posta. Assumimos esse movimento, seguindo na formação [...]. A minha tese é sobre a formação de educadores no PRONERA. Abrange desde a alfabetização e aí tem a ver com esse momento inicial de formação. Como no NEJA sempre tivemos o trabalho em função do momento histórico e o que ele está demandando da Universidade, então eu tinha duas perspectivas quando fui para o doutorado: ou trabalhar com a formação em Educação Popular com ênfase no trabalho que tínhamos com a arquidiocese de Vitória, no envolvimento com várias demandas, com a pastoral da juventude, principalmente, mas tinha os pescadores, tinha a própria pastoral da criança, os educadores populares que atendiam a essas comunidades; ou trabalhar no atendimento dessa demanda e acompanhar ou manter aquilo que já tínhamos também de vínculo com o campo, portanto, via PRONERA, alfabetização, seguir o trabalho. Na medida que eu entrei no doutorado, fazendo os créditos, a demanda do MST se fez mais forte e por isso essa foi a opção que eu fiz.

Grande abraço,
Edna.

3.2.5 Carta 2 - Sérgio Haddad

São Paulo, 24/06/2021.

Clarice,

eu prestei vestibular e entrei na Economia em 1968 [...]. Eu gostava, ainda gosto da macroeconomia, mas eu acho que a educação acabou me pegando [...]. Em 1970, eu fui convidado para dar uma disciplina lá no Colégio Santa Cruz, eu dava Práticas Comerciais, uma coisa assim, ligada à área econômica, isso para o curso Fundamental, Ginásio que chamava na época. Eu comecei a dar aula e estudar ao mesmo tempo. Terminei a Economia, comecei a dar aula também numa Universidade, numa Faculdade de Economia, sobre sistema financeiro e continuava lá no Santa Cruz dando aula. Primeiro Práticas Comerciais, depois eu comecei a dar aula de Economia no Ensino Médio. Comecei a dar aulas de História também no Ensino Ginásial, no Fundamental e aí pensei em fazer História Econômica, uma pós na área de História Econômica. Até comecei a fazer o mestrado na área de História Econômica. Em 1973 os padres resolveram abrir o curso noturno, supletivo, e houve uma certa combinação de vontades, entre eles e eu. Eu meio que me ofereci para montar o curso, ao mesmo tempo eles ficaram muito felizes porque eu, afinal, era um ex-aluno que voltava para escola para dar aula e sempre tinha essa coisa deles terem uma relação muito boa comigo. Aí convidaram e eu comecei a organizar o curso, eu estava dando aula de História durante o dia no regular e depois comecei a organizar. Foi uma coisa muito interessante, porque eu já vinha com aquele compromisso, vamos dizer assim, com os setores mais empobrecidos, que nasceu de uma vocação (no sentido de chamado) dos padres [...]. Tinha isso da cultura assistencial que a minha mãe gostava, mas quando entrou 1968 eu queria saber as razões disso: “Por que havia tanta pobreza?”. O curso de Economia, economia progressista, ali eu comecei a entrar na leitura marxista, enfim, todo um componente importante. Eu comecei a dar aula no Colégio, mas quando abriu o curso noturno eu vi uma grande possibilidade para um trabalho social e político, porque eu já tinha lido Paulo Freire. E foi um grupo muito jovem de pessoas que tinham acabado de sair da universidade, só alguns eram mais velhos, mas foi uma molecada que se juntou para fazer o curso e tinha uma energia positiva, a gente trabalhava com uma felicidade muito grande, todo mundo. Tinha trabalhos de formação, a gente lia Freire, todo sábado de manhã a gente fazia um colegiado de formação, a gente trocava as experiências. Construímos juntos, com muito diálogo, todo o trabalho e marcou muito a minha vida, eu passei quase vinte anos lá, quinze anos como coordenador do curso e professor também, dava aula, conversava muito com os alunos, ficava no pátio. A gente fazia uma série de atividades culturais, algumas de tradição, por exemplo, a gente fazia muita Festa Junina [...]. Porque esses alunos, naquela época, 1974, uma grande parte eram imigrantes que vinham para São Paulo trabalhar em obras, nas construções civis e casas de família, trabalhadores de Pinheiros, bairro comercial, como vendedores [...]. Aí eu fui chamando as pessoas, um conhecia o outro, aí veio o pessoal, a Maria Clara Di Pierro, a Cláudia Vóvio, a Magi, Maria Virgínia de Freitas, foi uma turma muito legal, de vez em quando a gente ainda se vê ou se fala, a Cláudia está agora na UNIFESP, a Maria Clara está na USP, a gente trabalha muito juntos, a Magi na Ação Educativa [...].

Eu entrei mesmo para a Educação foi no mestrado e doutorado e muito pela prática. Eu desisti do primeiro mestrado e troquei, na verdade aproveitei algumas coisas e fui para a Educação. Foi com o Celso Beisiegel, o mesmo orientador do Léo. Eu fiquei muito próximo do Celso, tanto no mestrado como no doutorado, porque ele também era uma pessoa que pesquisava Paulo Freire, Educação de Adultos, tem uma bibliografia que ele produziu nesse campo da

Educação de Adultos. Ele foi para mim um orientador muito amigo, a gente era muito próximo e eu senti muito a perda dele, foi uma pessoa muito importante para mim. Eu conversava muito com ele em relação aos cursos e à nossa experiência, foi aí então que eu fiz o meu mestrado sobre a experiência do supletivo, chamava “Uma experiência de Educação Popular no Ensino Supletivo”, foi a minha dissertação. Depois eu fiz o doutorado com ele também e foi o estado da arte basicamente. Não era bem o estado da arte, era um estudo sobre como estava sendo implantado o Ensino Supletivo no Brasil. Eu visitei diversas capitais, aliás, quase todas as capitais, peguei dados e escrevi uma tese muito descritiva. Nunca foi publicada, mas por incrível que pareça, tem muita gente que consulta e que virou depois alguns artigos. Uma vez eu tentei organizar para publicar, mas tem muitos dados estatísticos. Foi gozado porque na minha tese de doutorado, o Brandão participou da minha tese de mestrado e de doutorado, e na tese de doutorado ele até começou dizendo assim: “Turco...”, ele me chama de turco, “Turco, você fez uma tese muito chata, insuportável essa sua tese. Muito melhor foi o seu mestrado, que era mais romântico, você se colocou muito mais. Isso é muito técnico, muito frio”. O que eu posso fazer? É assim, é chato mesmo, mas é um documento sobre o que era a Educação de Adultos naquela época. O Osmar também participou, era uma banca com o Celso, o Osmar, o Brandão, o Luiz Eduardo Wanderley e tinha uma mulher que eu acho que foi a Maria Victória Benevides. Só tem velhinhos (risos), todos vivos! [...].

Tem um livrinho, a minha dissertação de mestrado eu transformei em um artigo, que o Miguel Arroyo organizou que chamava “Da escola carente à escola possível” e esse livro saiu um monte de edições. Tem um artigo do Miguel, um da Léa Paixão, um do Rogério Cunha, do Carlos Brandão e o meu chamava “Escola para o trabalhador: uma experiência do Ensino Supletivo noturno para trabalhadores”. Recordar é viver, né? É gozado que depois os movimentos sociais então começaram a pedir escolarização e isso virou uma demanda popular, que foi gradativamente sendo incorporada pelos educadores e aí é uma outra grande batalha, mas que traduz esse período pós Ensino Supletivo, onde eu acumulei conhecimentos, estudei Educação de Adultos, sistematizei o Ensino Supletivo. Depois, quando eu vou para a Universidade, virou, então, essa luta para incluir isso na Constituição, depois na Lei de Diretrizes e Bases, depois a criação dos fóruns, os estados da arte, as pesquisas que eu fiz. Aí eu acho que entra para um outro campo de conversa mais na política pública.

Continuo à disposição,
Sérgio.

Podemos iniciar nossa análise sobre as cartas 3.2 considerando as motivações que levaram essas pessoas à escolha de seus cursos, propósitos que estão interligados ao chão por onde passaram na infância e na adolescência, explorados na seção anterior. Seguindo este intento, dividiremos nossa análise em dois grandes blocos: de um lado a Graduação, que de

acordo com cada narrativa, não apresentou, de início, relação com o campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, sendo, porém, tangenciada por ela na finalização dos cursos, de maneiras diversificadas, conforme se apresenta a própria EJA. De outro lado, a Pós-Graduação, momento de sistematização de projetos vivenciados com pessoas jovens e adultas, explorando pesquisas diretamente relacionadas aos sujeitos da EJA e à construção de suas identidades como formadores/as de futuros/as educadores/as.

Maria Amélia sai do interior de Minas Gerais e percorre aproximadamente 200km de São João del-Rei a Belo Horizonte, onde inicia o curso de Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dadas suas movimentações anteriores em sua cidade, na assistência aos menos favorecidos e seus vínculos estabelecidos com grupos de jovens católicos, sua busca por este curso é percebida por ela como uma continuidade: “Eu escolho Serviço Social muito para buscar uma análise, uma compreensão melhor e um engajamento mais efetivo, com mais elementos, sair do assistencialismo”. Seguindo essa intenção, ela encontra um curso em plena mudança de currículo: “Era a luta ainda muito grande, ainda um ranço muito grande no Serviço Social, do assistencialismo, daquela coisa de só ficar no sintoma, não ir na causa, não conceber a pessoa com quem você lida como alguém que é um sujeito capaz de refletir”.

Timothy narra sua escolha pelo curso de Letras de forma despreziosa e engraçada, inicialmente para *ler livros*, em seguida, *cair no mundo*: “Eu fiz Letras sem nenhuma ideia do que eu faria depois de terminar o curso. Eu fiz porque eu gostava de literatura e pronto, eu não tinha esta visão de universidade como espaço de profissionalização”. Nascido em Rochford, na Inglaterra, vai para Edinburgh, na Escócia, realizar sua Graduação em *English Language And Literature* (Literatura e Língua Inglesa) na *University of Edinburgh*. Seu *cair no mundo* tem ligação com motivações anteriores, como ele narrou em sua carta 3.1, quando da visita de um frei à sua casa aos 11 anos de idade e a admiração que se deu às histórias que ele trazia da África, sendo *um dos germes, uma das sementes* de querer *cair no mundo*.

Elza é a segunda mineira entre nossos/as escolhidos/as. Nascida em Três Corações, prossegue seus estudos no interior de Minas Gerais escolhendo a cidade de Viçosa, uma distância de aproximadamente 400km de sua casa. *Querer trabalhar com gente* foi sua motivação para escolher o curso de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Viçosa: “Essa minha militância na JEC me deu uma visão crítica da sociedade e uma vontade de conhecer mais”. Mais uma vez, o chão pisado anteriormente impulsiona a busca pelo curso capaz de dar prosseguimento às aspirações de uma mudança na sociedade. Naquele momento, Elza conta com entusiasmo a conjuntura política ao chegar ao Ensino Superior em 1963: “O

país estava naquela convulsão social, no bom sentido, crescendo a participação popular intensamente [...]. Os meus primeiros anos de universidade foram nessa efervescência de reformas de base e possibilidade de atuação dentro e fora da universidade”. Diferentemente dos/as demais interlocutores/as da pesquisa, Elza vivenciou uma parte de sua Graduação no período pré-golpe militar, por um curto período (de 1963 a 1964), mas com grande intensidade, capaz de lhe conferir tamanha bagagem política conforme iremos explorar mais à frente.

Edna é a representante, assim como Sérgio, dos/as graduados/as em Pedagogia. Com sua trajetória lado a lado com o companheiro Admardo, do interior da Bahia, desde Santa Maria da Vitória à capital capixaba, Vitória. Inicia o curso na Universidade Federal do Espírito Santo sob o incentivo do esposo e, como ela chama a atenção, com a maternidade se fazendo presente a cada passo, *não dando trégua*: “Nesse movimento meu filho nasceu em 1971. Aí foi seguindo, depois veio minha filha em 1974, depois mais um filho em 1976 e depois que eu voltei do Canadá, tivemos o Paulo, em homenagem a Paulo Freire”. A motivação pelo curso de Pedagogia está relacionada à inserção na docência desde sua adolescência, narrada em sua carta 3.1, quando trabalhou com crianças de sua cidade por dois anos enquanto aguardava a oportunidade de fazer o Curso Normal por meio das Missões Presbiterianas.

Pedagogo e economista, Sérgio entra primeiramente para o curso de Economia na Universidade de São Paulo, em 1968. Já nos primeiros anos do curso, recebe o chamado à docência na própria escola em que estudou: “Em 1970, eu fui convidado para dar uma disciplina lá no Colégio Santa Cruz, eu dava Práticas Comerciais, uma coisa assim, ligada à área econômica, isso para o curso Fundamental, Ginásio que chamava na época. Eu comecei a dar aula e estudar ao mesmo tempo”. O curso de Pedagogia na Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense aparece depois, já pela necessidade de permanecer na gestão do curso noturno que se cria no Santa Cruz: “Eu gostava, ainda gosto da macroeconomia, mas eu acho que a educação acabou me pegando”. Ainda bem!

Após o entendimento de como cada um/a apresenta as motivações para a escolha de seus cursos, veremos agora como essas pessoas se nutriram do arcabouço teórico e das vivências proporcionadas na Graduação, o que vai reverberar nas escolhas em se tornarem pesquisadores/as da EJA, prosseguindo os estudos na Pós-Graduação.

Compreender as vivências que nossos/as interlocutores/as experimentaram em razão de seus cursos, e de que forma alimentavam seus anseios por uma sociedade mais justa, pode ser apresentada sob duas variantes: aquela que aparece na grade curricular durante a formação inicial; e aquela que aparece na formação em serviço, após a inserção profissional. Maria Amélia nos apresenta a primeira, citando nomes de professores/as que no curso de Serviço

Social anunciam-lhe, por exemplo, Paulo Freire: “Aí que eu vou conhecer Paulo Freire com um professor, o Felipe Aranha⁵⁵, uma pessoa muito coerente e em 1973 é a primeira vez que eu escuto falar que existe um tal de Paulo Freire (risos)”. Ou quando destaca outra formadora importante, a professora e diretora do seu curso na época: "Eu tenho a outra bênção de conhecer outra figura que era a diretora da Faculdade de Serviço Social da época, chamada Leila Lima Santos. Ela foi uma das autoras desse método"⁵⁶. Em seu estágio curricular, outra figura de destaque foi o educador popular Renato Hilário, interlocutor da autora Maria Clarisse Vieira em sua tese (VIEIRA, 2006). Maria Amélia destaca como a experiência a *banhou* e a *alimentou* por toda a vida: "O Renato foi um senhor formador para mim!".

Sérgio narra brevemente a literatura marxista em seu curso de Economia: “O curso de Economia, economia progressista, ali eu comecei a entrar na leitura marxista, enfim, todo um componente importante”.

Diferentemente da primeira abordagem que recortou o período da Graduação no qual apenas Maria Amélia e Sérgio se referiram, a segunda variante, a formação que aparece após a diplomação, perpassou as cinco narrativas em suas experiências no chão das profissões escolhidas, cada qual guardando sua singularidade e, ao mesmo tempo, apresentando suas conexões com a aproximação dos sujeitos jovens e adultos.

A mesma Maria Amélia que já havia sido apresentada à obra de Paulo Freire na Graduação, insere-se no trabalho de assistente social no curso noturno do Colégio Loyola⁵⁷. Ali ela destaca os sujeitos da EJA mais uma vez presentes em sua trajetória: “Eram alunos jovens e adultos, a maioria das mulheres eram empregadas domésticas do Cidade Jardim e atraía também muita gente do comércio, porque era fácil o acesso, acabavam de trabalhar eles iam a pé para o Colégio”. Maria Amélia destaca também a preocupação da equipe em realizar encontros de formação semanais, no qual a presença do professor Miguel Arroyo ganhou destaque: “Foi numa dessas reuniões que o Miguel Arroyo foi, chegou às dez da noite para reunir com a gente! (risos)”.

⁵⁵ Felipe Soares Aranha é irmão da professora que mais tarde foi colega da Maria Amélia na Faculdade de Educação/UFMG, Vitória Aranha. Em 1989, ele defendeu sua dissertação de mestrado em educação sob a orientação de Miguel Arroyo, intitulada *Educadores populares e movimento popular: relação de saber*. Em sua banca estiveram: Maria de Lourdes Rocha de Lima e Carlos Rodrigues Brandão. Ver Aranha (1989).

⁵⁶ O método mencionado aqui foi mais tarde sistematizado por Maria Amélia a convite do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ao nos entregar uma cópia do arquivo que não finalizou o processo de publicação, a autora destacou: "Você vai ver a Educação Popular aqui dentro [...]. Eu pus no papel e foi uma oportunidade de eu criar algo, fazendo a síntese de tudo que eu acredito [...]. Mas não deu tempo, veio o golpe da Dilma e esfacelou tudo!" (Maria Amélia, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

⁵⁷ Sobre a experiência do Colégio Loyola, destacamos a tese do professor Juarez Dayrell, professor aposentado da Faculdade de Educação da UFMG e colega da Maria Amélia nesta experiência. Ver Dayrell (1989).

Timothy também, rapidamente, inicia um trabalho com jovens e adultos/as assim que conclui o curso de Letras. Professor de Língua Inglesa em uma agência de apoio para a comunidade de pessoas com deficiência auditiva, inseriu no trabalho com os sujeitos da EJA, uma experiência muito *gratificante* segundo ele: “Eu comecei a trabalhar com os jovens e com alguns adultos [...]. A gente criou um pequeno grupo e uma vez por semana a gente tinha uma aula”.

Elza nos contou sua aproximação na universidade com os grupos de estudantes e professores/as nas movimentações políticas pré e pós golpe militar. Experiente nas reuniões da Juventude Estudantil Católica, levou sua bagagem para a continuidade de sua mobilização: “Em Viçosa nós não tínhamos nada sobre Freire, o que nós tínhamos eram jornais, papéis de formação, folhetos, mas que vinham dos partidos, desde a Ação Popular, JUC etc.”. Ao concluir o curso, muda-se para o Rio de Janeiro para trabalhar na Universidade Rural do Rio de Janeiro no curso de Ciências Domésticas, sua primeira experiência de formadora, lecionando disciplinas e atuando na Extensão com Planejamento Participativo. Segundo ela, nesta experiência começa a “fazer as leituras de Freire e trabalhar com Educação Popular, ainda não com esse nome. Foi justamente com João Bosco Pinto, em um trabalho com agricultores, desenvolvimento de comunidades, ali naquela região ao redor da Rural”. Além de Freire e João Bosco Pinto, Elza conhece as obras de Orlando Fals Borda, ambos autores que alargaram de alguma forma seu trabalho: “Foi o meu primeiro *insight* crítico que eu pude dar no meu processo educativo em que eu estava enquadrada dentro de uma universidade e num tempo de ditadura”.

Edna problematiza a experiência de seu curso de Pedagogia no auge do regime militar, o que faz com que ela estude Paulo Freire posteriormente no Canadá: “No Canadá foi um momento muito importante para mim, como eu não pude estudar Freire na Pedagogia porque estava proibido, foi no auge da ditadura mesmo, o Canadá para mim foi oásis, porque era um momento de estudar, de matar a sede de conhecer”. Na época, já professora na Prefeitura de Vitória, desvincula-se do cargo para acompanhar o esposo Admardo em seu doutoramento em Ottawa, no Canadá, de onde viaja para os Estados Unidos e conhece Freire pessoalmente: “Ele saiu então de Ottawa ao encontro de Freire para uma entrevista, uma vez que em seu doutorado tinha a perspectiva de estudar o pensamento de Paulo Freire”⁵⁸. Destacando o companheirismo recíproco, ela acompanhou Admardo nas leituras de Paulo Freire, enriquecendo-se cada vez

⁵⁸ Admardo publicou a entrevista com Paulo Freire no capítulo 3 do livro *Introdução ao pensamento filosófico*. Ver Oliveira *et al* (1985).

mais de seu pensamento: "Admardo me pedia ajuda nas coisas dele, [...] nas pesquisas bibliográficas mesmo, de ir vasculhando as fontes".

Após graduado, Sérgio prossegue seu trabalho no diurno do Santa Cruz, mas foi quando o colégio abriu o curso noturno que vemos suas aspirações fazerem sentido: "Foi uma coisa muito interessante, porque eu já vinha com aquele compromisso, vamos dizer assim, com os setores mais empobrecidos, que nasceu de uma vocação (no sentido de chamado) dos padres". Com uma atuação de vinte anos (quinze na coordenação do curso noturno do Colégio Santa Cruz⁵⁹), Sérgio destaca o perfil dos/as estudantes, a satisfação da equipe pedagógica, a dialogicidade e a importância da formação continuada dos/as educadores/as da EJA: "Tinha trabalhos de formação, a gente lia Freire, todo sábado de manhã a gente fazia um colegiado de formação, a gente trocava as experiências". Com uma equipe que, segundo ele, possuía uma *energia positiva*, podemos visualizar outras trajetórias de formadores/as de educadores/as da EJA presentes na história do Colégio Santa Cruz: "Aí eu fui chamando as pessoas, um conhecia o outro, aí veio o pessoal, a Maria Clara Di Pierro, a Cláudia Vóvio, a Magi, Maria Virgínia de Freitas, foi uma turma muito legal".

Estabelecendo uma conexão próxima aos processos formativos de muitos/as educadores/as da EJA, é possível destacar que quatro dos/as formadores/as aqui pesquisados/as também não tiveram na formação inicial os elementos teórico/práticos necessários para se inserirem na EJA como profissionais. Com exceção de uma participante (Maria Amélia) que teve na Graduação alguns diálogos já com autores/as ligados/as à EJA, foi na formação continuada que a abertura ao campo se deu para os/as demais. Este arcabouço teórico (seja na formação inicial, seja na continuada) foi aos poucos sendo colocado nas malas de viagem, rumo à continuidade da temática nos respectivos mestrados e doutorados.

O mestrado de Maria Amélia foi feito na Bélgica, na Universidade Católica de Louvain. Buscando uma conexão com sua experiência acumulada no Colégio Loyola, ela desejou entender o período histórico de 1974-1979 no Brasil: "Que contexto histórico foi esse que apesar de tamanha ditadura, tamanha repressão, foi possível existir uma experiência como essa do Loyola, tão participativa, tão questionadora?". O doutorado, também na Universidade Católica de Louvain, apresentou uma primeira parte teórica enquanto ainda morava na Bélgica e uma segunda parte empírica desenvolvida no Brasil, no período pós-ditadura militar, sobre movimento social urbano: "Eu fiz um estudo de caso em uma escola no bairro Lindéia e nove

⁵⁹ Sobre a história da EJA do Colégio Santa Cruz, ver Haddad (1992b) e Perelmutter e Frochtengarten (2020).

histórias de vida de professores e operários da escola, a trajetória deles ali no bairro, a construção da escola".

Desenvolvendo seu mestrado e doutorado também na Europa, Timothy iniciou sua Pós-Graduação na Universidade de Manchester, em um curso de especialização em Educação de Adultos. Em seguida, pesquisou no mestrado a obra de Ettore Gelpi: "Foi responsável naquela época para a área de Educação Permanente, Educação ao longo da vida, na Unesco em Paris". Segundo Timothy, Gelpi e Freire se conheciam e "havia uma visão bastante comum no pensamento deles". No doutorado, também na Universidade de Manchester sob a orientação de Ralph Ruddock⁶⁰, desenvolveu sua tese em razão da experiência acumulada no Serviço de Educação Popular (SEDUP), com o grupo de oposição sindical de João Pessoa: "Eu comecei a acompanhar esse grupo de perto, a gente tinha pelo menos uma reunião por semana e depois acompanhava muitas outras atividades etc. Talvez neste momento é que eu comecei a ter mais consciência".

Elza fez o mestrado em Sociologia e Economia Rural na UFRGS, em Porto Alegre, buscando compreender o problema habitacional nos meios urbanos que enfrenta o operário de origem rural. No doutorado, na UFSC, ela pesquisou o fenômeno da individuação humana em uma experiência que ela acompanhou anteriormente em um coletivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: "Eu trabalhei justamente com o MST, com o tema da socialização e individuação, tendo por base uma experiência que a gente desenvolveu no assentamento de Júlio de Castilhos".

Edna desenvolveu o mestrado na UFES em razão da experiência com o grupo de alfabetização de adultos coordenado pelo companheiro Admardo: "O grupo trabalhou, inicialmente, com dez escolas da Rede Estadual e o meu trabalho era o de acompanhamento da área de Linguagem". Seu interesse pelos estudos da sociolinguística em Emília Ferreiro, originaram o projeto da dissertação sugerindo uma revisão da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que não apenas esteve presente na sua banca, como a convidou posteriormente para a escrita do prefácio de sua obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). No doutorado, na UFF, desenvolveu o tema da formação dos/as educadores/as sem terra, decorrente da experiência com o PRONERA que coordenou na UFES: "Depois a gente vai para o chamamento do PRONERA, alfabetização de jovens e adultos na demanda de Educação

⁶⁰ Ruddock foi também orientador, entre outros, de Alberto Melo que, em Portugal, é um dos principais pesquisadores de Educação de Adultos do país. Ver Melo (2012).

Popular que nós tínhamos aí, claramente posta. Assumimos esse movimento, seguindo na formação".

Sérgio afirma que entrou mesmo para a Educação "foi no mestrado e doutorado e muito pela prática". Com a experiência acumulada no noturno do Colégio Santa Cruz, desenvolveu o mestrado na USP sob orientação do Celso Beisiegel⁶¹, com o tema da Educação Popular. No doutorado, também na USP com o professor Celso, realizou uma pesquisa sobre a Educação de Adultos, no Brasil, entre 1964-1985: "Era um estudo sobre como estava sendo implantado o Ensino Supletivo no Brasil. Eu visitei diversas capitais, aliás, quase todas as capitais, peguei dados e escrevi uma tese muito descritiva".

A inserção na Pós-Graduação dessas cinco pessoas marcou o início de suas trajetórias de pesquisadores/as da EJA, um campo investigativo em conexão com suas práticas profissionais. Voltando ao conceito de práxis em Paulo Freire (1996, p. 43-44), o pensar certo envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Com a intenção de extrapolar e enriquecer o âmbito narrativo da nossa pesquisa, levantamos um acervo documental das respectivas dissertações e teses de nossos/as interlocutores/as⁶². Sistematizamos no Quadro 1, a seguir, as principais informações dos dez trabalhos investigados (cinco dissertações e cinco teses):

Quadro 1 — Dissertações e teses dos/as interlocutores/as da pesquisa

Autor/a	Orientador/a	Título	Ano da publicação	Instituição	Material	Partes digitalizadas
Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	François Houtart	L'Education Populaire et la Société Civile au Brésil	1983	Université Catholique de Louvain, Bélgica	Dissertação	Capa e sumário

⁶¹ Beisiegel fez mestrado e doutorado com Florestan Fernandes, importante sociólogo e escritor brasileiro. Foi também orientador de Marília Sposito, Rogério Cunha, Leôncio Soares, dentre outros/as. Além de vasta bibliografia na área da Educação de Adultos/as, o querido professor, nas palavras de Sposito (2018), deixou um legado que oferece, por meio da escrita, um conjunto de ideais que alimentam "o espírito investigativo e plural marcado por um estilo competente, respeitoso e elegante, como o de Celso Beisiegel" (SPOSITO, 2018, p. 2).

⁶² Devido ao grande volume deste acervo documental, achamos por bem colocá-lo no Anexo 2. No caso dos trabalhos de Maria Amélia e Timothy, realizamos a tradução dos sumários e dos resumos para facilitar o entendimento do/a leitor/a.

Autor/a	Orientador/a	Título	Ano da publicação	Instituição	Material	Partes digitalizadas
Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti	Jean Remy	Mouvements sociaux urbains au Brésil: a la recherche d'une nouvelle identité - Mouvement du quartier Lindeia, Belo Horizonte (années 80), etude de cas de l'Ecole Professionnelle "Tio Beijo"	1991	Université Catholique de Louvain, Bélgica	Tese	Capa e sumário
Timothy Denis Ireland	Nicholas Boreham	Gelpi's View of Lifelong Education	1978	University of Manchester Inglaterra	Dissertação	Capa e resumo
Timothy Denis Ireland	Ralph Ruddock	Adult Education and trade unionism in Northeast Brazil: a study of a practice of Popular Education	1988	University of Manchester Inglaterra	Tese	Capa e resumo
Elza Maria Fonseca Falkembach	José Fraga Fachel e Herbert Guarini Calhau	Funções Sociais da Habitação do operário de origem rural no Município de Pôrto Alegre - Rio Grande do Sul	1970	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	Capa e sumário
Elza Maria Fonseca Falkembach	Selvino José Assmann	Sujeitos sem-terra em movimento: socialização e individuação	2002	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	Capa e resumo
Edna Castro de Oliveira	Euzi Rodrigues Moraes	A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e	1988	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Capa e resumo

Autor/a	Orientador/a	Título	Ano da publicação	Instituição	Material	Partes digitalizadas
		leitura do mundo				
Edna Castro de Oliveira	Osmar Fávero	Os processos de formação na Educação de Jovens e Adultos: a "panha" dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES	2005	Universidade Federal Fluminense	Tese	Capa e resumo
Sérgio Haddad	Celso De Rui Beisiegel	Uma experiência de Educação Popular no Ensino Supletivo	1982	Universidade de São Paulo	Dissertação	Capa e sumário
Sérgio Haddad	Celso De Rui Beisiegel	Estado e Educação de Adultos (1964-85)	1991	Universidade de São Paulo	Tese	Capa e sumário

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

A última coluna apresenta o que foi possível explorar no âmbito da digitalização, visto que nossa intenção inicial era socializar as capas e os resumos das pesquisas. Para nossa surpresa, em pelo menos metade dos trabalhos, os resumos não eram exigidos nos respectivos Programas de Pós-Graduação da época. Na falta deles, digitalizamos os sumários, dada a possibilidade do/a leitor/a conhecer, por capítulos e questões abordadas, a estrutura das investigações.

Importante destacarmos que dos dez trabalhos, três se encontram disponíveis para consulta em acervos digitais das instituições em que realizaram as pesquisas, como é o caso das teses da Elza e da Edna (respectivamente nas bibliotecas digitais de teses e dissertações da UFSC e da UFF), uma vez que as datas de suas defesas são mais atuais em relação às outras (2002 e 2005, respectivamente). Além destas duas teses, a dissertação da Edna foi digitalizada

e disponibilizada no acervo “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos”, organizado por Osmar Fávero⁶³.

Diante da inexistência de resumos em algumas dissertações e teses, partimos para a investigação de onde poderíamos encontrar mais informações sobre a divulgação destes trabalhos. No site da UFRGS, por meio da página da Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades, tivemos acesso a um pequeno resumo que acompanha os dados gerais da dissertação da Elza⁶⁴. A dissertação do Sérgio foi divulgada no capítulo *Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino noturno para trabalhadores* (HADDAD, 1986), um livro organizado por Miguel Arroyo chamado *Da escola carente à escola possível*. Já a sua tese, foi apresentada e divulgada em vários eventos da área⁶⁵, conforme ele mesmo nos afirmou em seu depoimento. Maria Amélia, por sua vez, destacou que seus dois trabalhos não foram divulgados em artigos ou eventos, tendo apenas proferido uma “palestra pós-defesa” exigida pela Universidade de Louvain, como pré-requisito para a obtenção dos títulos. Diante desta ausência, ela se propôs a revisitar os dois trabalhos, resumi-los e traduzi-los, de maneira a possibilitar a divulgação que realizamos aqui⁶⁶.

Embora nossos/as interlocutores/as já tenham explicitado os percursos de suas pesquisas de mestrado e doutorado em suas cartas, reafirmamos que este acervo documental representa, para nós, um esforço maior em divulgar e reverenciar as primeiras produções científicas deste grupo de pessoas, que fizeram da EJA suas bandeiras de luta, como tantos/as outros/as que andaram juntos/as por estas terras, na consolidação de um campo investigativo.

Diante da densidade que tais pesquisas trouxeram para suas bio/bibliografias, alimentando primeiramente suas trajetórias e, em seguida, as nossas, finalizamos esta seção com Guimarães Rosa, que afirma: “A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação - porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (ROSA, 2001, p. 477).

3.3 O engajamento político: a escolha pela militância junto aos/às oprimidos/as

⁶³ Ver em: <http://forumeja.org.br/>.

⁶⁴ Ver Anexo 2.

⁶⁵ Destacamos duas publicações importantes. A primeira é o artigo *Balanço da educação popular através do ensino público*, da *Revista La Piragua*, de Haddad (1992a) e a segunda é o artigo *Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos*, da *Revista Em aberto*, de Haddad (1992c).

⁶⁶ Ver Anexo 2.

Esta seção é, sem dúvida, a menos linear das narrativas de nossos/as interlocutores/as. Confeccionar as próximas cartas exigiu um “pinçar” mais cuidadoso, visto que a escolha pela militância junto aos/às oprimidos/as se deu em vários espaços e vários períodos da vida.

Seus relatos nos permitem dizer que o engajamento político é um pulsar da vida dentro da gente. Isso leva cada um/a de nós também a pensar: como eu vejo o meu pulsar? Quando ele surgiu? Difícil imaginar uma estrada em linha reta para estas respostas, uma vez que este pulsar nos acompanha desde muito tempo, ora com batidas mais barulhentas, ora mais silenciosas. Seguindo com estas pessoas que tomamos para estudo, temos também relatos deste pulsar oscilante, com ritmos percebidos já na infância e adolescência, fortalecidos na juventude.

No item 3.1 exploramos as motivações e provocações daquelas pessoas próximas e/ou instituições socializadoras (família, amigos/as, escola, religião). Nos perguntamos agora: mas o que fez a diferença? Maria Amélia termina a carta 3.1.1 dizendo que foi fazendo escolhas, não quis ir por um caminho, foi por outro. Os caminhos que formaram essas pessoas que hoje são nossas referências na EJA foram escolhas que fizeram a diferença. Outras pessoas também passaram pela mesma escola, pelos/as mesmos/as professores/as, pela mesma igreja e famílias com trajetórias parecidas, mas essas cinco pessoas fizeram tais escolhas. Por que?

As próximas cartas nos ajudarão a compreender como o atravessamento do engajamento político em suas trajetórias foi fundamental em suas escolhas. Em uma perspectiva formativa dos movimentos sociais, seguimos com Arroyo (2003, p. 36):

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Dialogando com Hobsbawm, citado por Arroyo (2003, p. 29), afirmamos: “É a tomada de consciência política - das populações primitivas - que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”.

3.3.1 Carta 3 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Belo Horizonte, 06/10/2020.

Clarice,

o Curso de Juventude Cristã foi um grupo instituído pelos jesuítas e era nacional. A inspiração era de JUC, JOC, JIC. Eu me lembro que havia sempre esse cuidado, algo pairava no ar, se tinha alguém infiltrado, do DOPS, sempre ficava esse medo no ar. Já teve vez de, no meio da palestra, ter palestrante identificando pelo tipo de pergunta que fazia. Era sempre com esse receio. Faço esse curso em 1969 e a última palestra deste curso era sempre assim “engajamento”. Era refletir, refletir, ver uma nova teologia, teologia da libertação que estava no auge, era já querendo romper com aquela teologia tradicional, na base do medo. Isso me libertou demais também, porque eu vim de uma sociedade muito tradicional, São João del-Rei, com igrejas, existe um peso medieval ali incrustado [...]. Ainda tinha muitos conservadores, tinha TFP - Tradição, Família e Propriedade, eles apoiaram o golpe militar de 1964, fizeram passeata [...]. A TFP era ligada a essa igreja ultraconservadora [...]. Aí eu entro num grupo que tinha o João Batista Libânio, um padre jesuíta que tem vários livros publicados, ele foi uma fonte de referência para mim com a teologia da libertação [...].

O estágio que eu fiz no Vale do Jequitinhonha, que eu conheci o Renato Hilário [...], foi a primeira vez que ouvi falar em Jequitinhonha, aquela miséria, levei um banho de realidade! E eu achando que Serviço Social a gente estava muito na teoria, tinha que chegar mais perto [...]. Porque em 1975 nós estamos no auge da Ditadura e aquela vontade de quando essa redemocratização vai acontecer? Aí você vê, ficamos ainda mais 10 anos! [...]. O Renato aceitou um convite de uma parceria da PUC com o Governo Federal, o “Projeto Rondon”. Era estudante universitário, período militar, poder nas férias fazer trabalho social [...]. Ele aceita esse convite como representante, contratado pela PUC, para ser o coordenador e ele topou morar lá com a família, esposa e dois filhos! [...]. A gente fazia de tudo, ia escutar Vandrê na casa dele. Era muito legal! [...]. A convivência com o Renato, aquela figuraça, eu vendo ele conversar com um por um dos estagiários. Chegavam ônibus, 40 de uma vez! Pois ele não se abalava: “Eu preciso sentar com cada um de vocês, vocês não vão a campo enquanto eu não fechar essa conversa”. Muito legal! E eu coordenando o treinamento que era a formação antes deles mergulharem na prática. A moral era isso: “Nós não temos uma verdade a ser transmitida”. Isso aí me acompanhou a vida inteira: “Nós estamos aqui, temos conteúdos a transmitir sim, mas a comunidade também tem muita coisa a transmitir e nós vamos partir é dali” [...]. E vieram representantes de Brasília, numa de observar e censurar. Mas eles ficavam desarmados! Eles viam o envolvimento dos estudantes, a realização humana [...]. O miúdo é que tinha o cuidado de não explicitar, não citava, deixava quieto, mas o conteúdo estava na cara! [...]. Isso tudo é Paulo Freire [...].

A experiência no Loyola foi riquíssima! [...]. Eu comecei a cair a ficha de que eu não precisava ir tão longe, no Jequitinhonha, 12 horas de estrada de terra [...]. Eu podia realizar um trabalho da mesma intensidade, qualidade e engajamento, aqui em Belo Horizonte [...]. A gente acreditando em potencializar esse pessoal cada vez mais [...]. Nós conseguimos um espaço no

Colégio que era tipo um D.A. para os alunos ficarem ali escutando música, batendo papo, tinha as assembleias, os representantes de turma, era muito rico [...]. Diziam que nós tínhamos os nossos nomes no DOPS. De vez em quando circulavam umas figuras estranhas que o diretor cercava no corredor e a figura falava: “Oh, eu estou interessado. Estou sabendo que tem esse curso aqui para ver se eu trago a moça que trabalha comigo”. Mentira! Era gente do DOPS [...]. Nesse período eu venho conhecer um jesuíta [...] que dava assessoria ao noturno, Miguel Elosua. Foi outra referência de educação. Olha quanta gente, é muita gente boa que cruzou meu caminho! (risos) [...]. Ele ia lá porque era encantado com a experiência e ao mesmo tempo ele nos cutucava para gente radicalizar mais, para a gente pensar mais na questão da miséria, da desigualdade! [...].

Esse padre era vigário lá no bairro Lindéia e ele tinha o dom de aglutinar pessoas. Ele coordenou a construção de uma Escola Profissional, a construção do prédio. Ele conseguiu aglutinar moradores do bairro, pedreiros, mestres de obras, que nos finais de semana, durante dois anos, construíram, na base do mutirão, uma escola que está de pé até hoje, o prédio [...]. Na luta por escola, eles lutam não só reivindicando do governo, eles fazem! Eles dedicam o tempo. Mutirão era uma estratégia de movimento social urbano, porque o mutirão não era só erguer as paredes da escola, enquanto construía tinha conversa, tinha troca de ideias [...]. Eu ia para lá toda sexta-feira e toda festa, todo evento de fim de semana. Eu chegava de manhã, por volta de nove horas, ficava o dia inteiro [...]. Havia um rodízio das mães dos alunos em fazer a merenda, era vitamina de banana, vitamina de fruta e tudo [...], porque não tinha dinheiro para pagar copeira, merendeira, era tudo a comunidade participando. Aí eu entro, eu topo: “Deixa eu picar as frutas?” [...]. Tinha reunião da equipe toda sexta-feira, final da tarde. Aí sabe o que eu propus? De eu ser a secretária, fazer a ata para eles [...]. O clima era lindo! [...]. Antes de ir para lá é lembrar a questão do contexto [...]. Quando eu elaborei o projeto do doutorado, que foi 1984, nós estávamos vivendo um contexto aqui no Brasil, as “Diretas já”. Foi um momento de um respiro, de poder acreditar que a mobilização popular não estava tão morta. De repente começou [...]. Isso chegava lá na Bélgica assim: “A luta pela redemocratização. Um novo horizonte começa a se vislumbrar. A ditadura militar está se exaurindo. O Governo Figueiredo está cada vez mais desacreditado. A pressão está cada vez maior”. Eu lá imbuída de um projeto: “Por que a ditadura militar está se exaurindo? Porque os movimentos sociais estão ganhando espaço [...]. Nesse período, então, lá vou eu para essa pesquisa em que o movimento social urbano estava a mil, estava lindo! (risos) [...]. Aí eu me lançar como secretária deles eu tenho para mim que foi uma atitude que eu me inspirei baseada na Educação Popular, de você tomar um cuidado, lembrando lá do Renato [...]. A minha pesquisa do doutorado foi um espaço de formação para mim, que foi reafirmando os princípios que eu já entrei para a FaE acreditando e aquilo foi solidificando.

Um bj, querida.

Amelinha

3.3.2 Carta 3 - Timothy Denis Ireland

João Pessoa, 02/03/2021.

Clarice,

a minha experiência com regime militar era da Espanha. Eu morei na Espanha durante 2 anos (1972-73) durante os últimos anos de Franco. Eu morei em Lugo, fica no noroeste da Espanha. Era um dos lugares de mais resistência a Franco, os galegos odiavam a Franco. Depois, no segundo ano, eu fui para a Catalunha, que odiava ainda mais Franco, porque Franco queria proibir catalão, proibir o uso da língua catalã. Havia um ódio a Franco e eu comecei a me despertar mais em termos políticos em Barcelona. Tinha começado em Lugo, mas em Barcelona eu tinha mais contato. Eu estudava na universidade e dava aula de inglês para algumas pessoas e eu tinha duas alunas que eram alunas de Medicina e as duas eram comunistas. Eu dava aula de inglês para elas e elas me davam aulas de política (risos). Era um ambiente em que era difícil de não se politizar [...]. Quando eu cheguei no Brasil, não me era tão estranho esse clima de regime militar, mas em Guarabira havia mais discussão sobre como enfrentar isso, o papel da educação, o papel da formação [...]. É que tem uma tradição na Paraíba, as ligas camponesas que foram núcleo forte de oposição na década de 1960, e depois, no Brejo, esse movimento rural bastante bem organizado. Guarabira foi para mim, realmente, um momento de formação, uma imersão, quando você entra de cabeça e sabe que não tem retorno (risos) [...].

Naquela época, o bispo da cidade de Guarabira era Dom Marcelo Carvalheira. Ele era um bispo do grupo progressista e agregava em torno dele muitas pessoas interessantes e, além do mais, a possibilidade de recursos. Quando eu comecei a participar havia um projeto chamado “Projeto do Menor”, que era, no fundo, uma série de canteiros, escolas para crianças e jovens, mas escolas alternativas. Na cidade não tinha escola para as classes populares, então a Igreja e este grupo decidiram montar esta escola, tinham várias escolas e eu era tipo o assessor pedagógico. Depois, obviamente, aos poucos mais envolvido na formação, tanto dos educadores como da própria equipe. Depois, mais ou menos um ano, um dos membros desta equipe, que era responsável pelo Projeto do Menor, decidiu criar um novo projeto que era um Serviço de Educação Popular, chamado SEDUP (ainda existe) e o SEDUP foi criado pensando em oferecer assessoria para o Movimento Sindical Rural, para os Movimentos das Mulheres, para as atividades da igreja mais de ordem educativa. A Valéria [...] era educadora popular e tinha uma capacidade de criar novas formas de pensar, de educar e etc. Ela formou uma equipe em torno do SEDUP [...]. Normalmente tinha uma reunião da coordenação uma vez por semana durante a semana e, muitas vezes, eu ia no sábado e voltava no domingo à noite, ficava dois dias fazendo atividades em Guarabira. Era isso, realmente, muito mais voltado para a formação, a formação de jovens e a formação de lideranças sindicais, ou lideranças de mulheres etc. [...].

Quando eu voltei para a Universidade em 1988 [...] começamos um trabalho muito intensivo de formação dos diretores do sindicato, inicialmente dos diretores [...]. O meu motivo, em parte, era que para mim a Educação de Jovens e Adultos não é uma área acadêmica, stricto sensu. Se você não tem um pé no campo, você voa. Não tem como só trabalhar Educação de

Jovens e Adultos em termos acadêmicos, você tem que ter uma prática, você tem que ter um espaço em que você reflete sobre aquela prática. Quando eu procurei inicialmente Guarabira tinha muito a ver com isso e a continuidade do trabalho em 1988 também. Eu tinha um vínculo político e de amizade também com o grupo, ainda hoje, eu continuo, eu tenho muitas ligações com o sindicato. Interessante, quando eu digo que até certo ponto eu nunca me assumi como formador, em vários momentos eu sou pego de surpresa. Por exemplo, o Paulo Marcelo que era um dos diretores (ele foi presidente do sindicato, depois foi presidente da CUT aqui no estado da Paraíba), na posse dele na CUT, no discurso dele de posse, ele falou que eu tinha sido uma das pessoas responsáveis pela formação dele. Foi um reconhecimento inesperado e quando eu comecei a ver: “Não, talvez eu tenha feito esse papel de formador, sem chamar de formador” [...].

Guarabira não é muito longe de Campina Grande e Campina Grande, naquela época, era o campus 2 da UFPB. Agora é Universidade Federal de Campina Grande, mas naquela época era um campus da UFPB. Como universidade, tinha alguns pólos de oposição bastante fortes. Havia um curso de Sociologia Rural que era muito importante na formação, tanto de pessoas da região, como de outras pessoas, professores de universidade mesmo. A grande maioria era de tendências marxistas, pessoas extremamente bem formadas. Havia um intercâmbio entre Guarabira e Campina Grande, especialmente nessa área de Sociologia Rural porque, inclusive, naquela época, o movimento sindical rural era muito forte [...]. A tensão no campo era muito grande, as pessoas, os agricultores perdendo com o avanço da cana-de-açúcar etc., pequenos agricultores foram perdendo a sua terra. O sindicato rural realmente se tornou uma resistência, tanto para o que estava acontecendo no campo, como para o regime militar. Guarabira tinha essa influência de Campina Grande e, como o Dom Marcelo era uma pessoa muito articulada internacionalmente, recebia pessoas de fora, de vários lugares, começou a ser um pouco um lugar de visita porque era considerado como um núcleo de oposição ao regime militar na Paraíba. A Valéria tinha se formado na JEC, em São Paulo, uma cabeça fantástica. Esse grupo a gente ainda mantém contato. Um dos membros foi Giuseppe Tosi, que fez mestrado nesse curso de Sociologia Rural, depois fez concurso e faz muito tempo que é professor de Filosofia aqui na UFPB em João Pessoa [...]. Era uma equipe muito bem preparada [...].

Eu acho que a Educação Popular tem muito mais a ver com perspectiva de vida, não é uma área profissional. Você entra na Educação Popular porque você acredita em tantos princípios, em muitos valores, você quer ajudar nesse processo de transformação, de buscar uma vida melhor, etc. [...]. Eu lembro que eu estava indo para Guarabira [...], em uma dessas viagens, eu lembro que tem uma frase de Gramsci que é: “O elemento popular sente, mas não pensa e o intelectual pensa, mas não sente”. Como unificar isso de sentir e pensar? Eu pensei isso, que até aquele momento eu ia muito mais pelo compromisso político, porque eu achava importante, mas faltava um sentimento e de repente me baixou. Não baixou de nenhum lugar, mas eu comecei a entender o que era o sentimento também. Você tem que acreditar nas lutas e você tem também que sentir esta solidariedade, não é simplesmente uma coisa intelectual. Vai além da intelectualidade, são princípios humanos, é uma ética que eu acho que tem que existir.

Abrços,
Tim.

3.3.3 Carta 3 - Elza Maria Fonseca Falkembach

Garopaba, 13/04/2021.

Clarice,

quando cheguei em Viçosa, era aquela época das reformas de base [...]. Reforma universitária era aquilo que a gente pedia, principalmente. Vivíamos em Viçosa a necessidade disso, porque tanto os cursos como a estrutura da Universidade em termos de pesquisa e extensão eram pautadas por projetos norte-americanos, tipo o Ponto 4, que era um projeto especificamente para universidades daquele estilo [...]. No âmbito do Acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development), existiam projetos de assistência técnica, a ser prestada pelos Estados Unidos à América Latina para promover o “desenvolvimento” [...]. Foi de uma certa forma a entrada dentro das universidades da ideia do agronegócio, da agricultura tecnificada, essa coisa toda. Tanto que em Viçosa existia uma área de extensão rural e era muito forte, existiam as semanas do fazendeiro, uma semana de treinamento para agricultores e esse treinamento acontecia de forma bem persuasiva. Aquilo, você pegando o livro do Paulo Freire “Extensão ou comunicação?” você vai ver justamente essa contradição perpassando ali, a gente achando que não era aquilo, mas aquilo acontecendo, quer dizer, a persuasão no sentido de adoção de técnicas modernas para agricultura [...]. Nós começamos a entender que aquilo não era bom para os agricultores. Tinha um grupo de JUC, um grupo da Ação Popular e um grupo do PCdoB atuando entre os estudantes. Quando eu cheguei, eu tive contato com vários grupos, então o pessoal me passava elementos, documentos, e eu me integrei num trabalho em que nós tínhamos aliança operária estudante-camponês, que era um trabalho que a gente fazia ali na periferia de Viçosa entre camponeses [...]. Eu tinha um contato muito grande com o pessoal da JUC, mas eu nunca fui, nunca entrei na JUC. A minha ação foi mais mesmo na AP [...]. O meu centro acadêmico era um centro que estava constantemente com atividades. A gente tinha audição de música popular, a gente tinha audição de música clássica, a gente tinha festas de nordestinos, festas de gaúchos, festas de mineiros. Então, existia sempre alguma coisa e alguma coisa culturalmente engajada na luta por libertação [...].

Bom, 1964 nos pega pra valer, porque nós éramos confinados num espaço muito fácil de repressão [...]. Nós fomos vivendo esse período, atuando junto com o movimento estudantil e ao mesmo tempo nos preservando de acontecimentos internos ali [...]. Em 1964 eu participei do centro acadêmico como secretária, depois eu participei como presidente do centro acadêmico, aí já era 1965/1966 [...]. Nós tínhamos por hábito um café noturno, o alojamento fechava a porta às nove da noite e aí descíamos para um restaurante próprio daquele alojamento em que a gente se reunia para tomar um cafezinho [...]. Nós criamos um processo muito interessante de formação das nossas colegas naquele espaço, a gente pegava cinco, dez minutos, para dar as notícias do que estava acontecendo no país. Uma de nós do centro acadêmico relatava: “Olha, está acontecendo isso... isso...”, então, movimento estudantil, economia, sociologia, a gente fazia uma integração ali de assuntos que ajudou muito na formação desse grupo de mulheres que se juntavam ali naquele espaço. Muito legal mesmo! [...] O nosso centro acadêmico, no período que eu estive lá, sempre foi um foco de reunião e de ações concretas contra a ditadura. Nós tínhamos também lá em Viçosa a marcha dos calouros [...]. Essa marcha era organizada de tal forma que os calouros iam todos fantasiados, a gente sempre construía cartazes e esses cartazes revelavam um momento, o contexto,

protesto, o inédito viável que a gente queria criar, os projetos da gente e tudo mais [...]. Nós tínhamos as reuniões, eu de vez em quando participava das reuniões da JUC, tinham as reuniões da AP, havia um monte de material que chegava para a gente e os jornais que distribuíamos dentro da Universidade. Tanto que, em 1964, tínhamos que dar fim a uma série de materiais, esses materiais foram colocados numa mala e uma pessoa (risos), que era muito amigo dos operários da cozinha, passou a noite na caldeira da cozinha queimando o material mais subversivo e evitando que chegasse às mãos dos opressores. Então tinha de tudo, era muito interessante [...].

Eu passei um ano na Rural do Rio. Foi um ano só porque acirraram-se os ânimos no país com o AI5 [...]. Logo que nós chegamos na Universidade nós fomos conhecendo gente jovem da Universidade, tanto estudantes, quanto professores. Entre os professores estava se organizando um grupo de professores jovens da esquerda que estava lutando por ter acesso a algumas áreas de poder dentro da Universidade [...]. Começou a ter aquele cerco à Reitoria no sentido de que alguns desses jovens professores deveriam ser mandados para fora da Universidade ou seriam presos. Eu sei que um dia o reitor fez uma reunião muito séria com esse vice-reitor e falou: “Olha, segura as pontas dessa moçada ou manda embora, porque eles vão ser presos”. Ele nos falou e a gente se dispersou [...]. Em Porto Alegre, eu continuei com uma militância muito grande, clandestina, ali naquele período. Eu tinha essa militância porque eu comecei essa militância clandestina no Rio, fora da Universidade, nos finais de semana eu ia para o Rio, tinha núcleos em que eu trabalhava com operários. Eu ia para curtir a vida e para essas ações também. Eu já fui com contatos para continuar meu trabalho político por lá também [...]. Lá eu conheci meu marido, o Jorge, e no ano de 1970 nós nos casamos [...]. Quem foi convidado para trabalhar em Ijuí foi ele [...]. O Jorge tinha participado e era integrante da JUC, em um momento em que o Frei Matias (que é o famoso Mário Osório Marques) era o presidente da Fundação que reunia essas Faculdades. Esse Frei Matias conheceu o Jorge na JUC e seguiu tendo notícias dele [...]. Então, ele falou: “Vamos para Ijuí”. Eu estava precisando sair de Porto Alegre porque a repressão estava muito forte nos grupos dos quais eu participava. Eu estava precisando sair dali porque eu estava em perigo [...].

Nós chegamos à Ijuí e encontramos esse grupo de dirigentes de uma Instituição que não era ainda Universidade, era uma Fundação. Esse grupo de professores eram professores jovens, com predominância de esquerda. Além dos estudos, da docência e de algumas atividades de pesquisa, havia uma atuação muito forte na extensão, porque o que deu origem ao ensino universitário em Ijuí foi o desenvolvimento comunitário, foi essa educação de base que se constituiu pela atuação dos freis Capuchinhos. O movimento comunitário de base de Ijuí atuou na integração da comunidade, teve um papel muito forte no sentido de criação de grupos, de criação de liderança, de discussão sobre a conjuntura [...]. Havia uma relação com o MEB, mas uma relação não formal, era em termos de saber o que o MEB estava desenvolvendo e ter uma perspectiva semelhante em termos de fundamentos, em termos de bibliografia, em termos de formas de agir [...]. O trabalho acontecia muito em cima do que acontecia pelas encíclicas, pelos concílios, pela Igreja Católica, que afetava muito a vida dos Capuchinhos e eles optavam justamente pela ala progressista da igreja, que foi dar na teologia da libertação [...].

A gente vivia aquela ditadura brava, mas a universidade não parou, o movimento de ensino superior e de pesquisa e de extensão não parou de atuar junto a essa população que ela privilegiava, que eram basicamente os oprimidos do Paulo Freire. Nós não paramos! [...]. O clima era esse, um clima maravilhoso porque a gente conseguia fazer amizades muito fortes, porque tínhamos um ideal comum quanto à educação, à formação, à mudança da sociedade. Vivíamos essa pressão séria da ditadura, tínhamos muito cuidado com os nossos livros, nossos papéis, com o material que distribuíamos, com o que trabalhávamos dentro da sala de aula,

com o material que a gente usava para trabalhar com agricultores. A gente sempre se movimentando e tendo uma criatividade bastante grande em termos táticos para levar os processos educativos.

Com carinho e à sua disposição,

Elza

3.3.4 Carta 3 - Edna Castro de Oliveira

Vitória, 14/06/2021.

Clarice,

eu defendi o mestrado em 1988. Nós tínhamos saído desse processo de acompanhamento nas escolas, nas turmas, nos círculos de cultura com quem trabalhamos no projeto. Na minha cabeça tínhamos o compromisso com uma devolutiva, não para o Estado necessariamente, mas para a EJA como um todo, através do trabalho de extensão, até porque a gente defende essa perspectiva. Logo após, nós elaboramos um projeto, Admardo ainda estava bem de saúde, na época eu não era professora da UFES ainda, mas participamos da elaboração desse projeto com ele. Ele era professor do Departamento de Filosofia na UFES e, pelo Departamento, ele entrou com o Projeto de Extensão que era “Alfabetização e Formação na prática de Educação de Jovens e Adultos”, esse foi o projeto [...]. A ideia é que a gente pudesse atuar em espaços da Grande Vitória, em comunidades periféricas da Grande Vitória, esse foi o primeiro momento. Ao mesmo tempo tínhamos também um olhar voltado para funcionários da Universidade e do entorno que tivessem demanda, que quisessem estudar. Começamos também a trabalhar com esses funcionários, abrangendo a Universidade e também a comunidade [...]. Depois trabalhamos com um Projeto de Extensão que veio demandado de uma comunidade chamada Grande São Pedro, na época. Então, a demanda dos Movimentos Sociais que chegou para a Universidade, era um projeto multidisciplinar, uma demanda para a qual o nosso grupo foi abordado, diante dos resultados que a gente tinha tido do trabalho que vinha fazendo. Elaboramos esse projeto nesta perspectiva, que começou atendendo no bairro São Pedro, mas depois começou a acolher demandas de outras comunidades [...].

Eu entrei na UFES em 1991. O PRONERA vem com um movimento que é o curso de Pedagogia da Terra e a gente no NEJA assume apoio e execução de uma das ações. O processo do PRONERA aqui no Espírito Santo chega primeiro com a Pedagogia da Terra, no final da década de 1990. Atuamos no curso, no apoio ao Movimento Sem Terra, na construção do projeto, depois no bojo da Pedagogia da Terra. Após aprovação, começa o curso e vem também a demanda do PRONERA para Alfabetização na Reforma Agrária, foi quando recebemos no NEJA essa demanda e assumimos a formação e o acompanhamento [...].

Eu continuo coordenando o fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo [...], esses dias saiu o edital, eu estou aqui dialogando com a PROEX [...]. Não tem como, enquanto eu estiver aí, cada hora tem uma pancada que vem para cima da gente. Agora nós estamos aí nesse movimento da discussão da resolução do alinhamento da EJA à BNCC e por aí vai [...]. Hoje mais do que nunca temos a clareza de que somos um grupo de pesquisa que não se desconecta do fórum de EJA, o grupo de pesquisa subsidiando as ações do fórum via pesquisa, dados, leitura de documentos e a formação também. Agora nós estamos aqui com o movimento na tentativa, não de dar o mesmo nome, mas de recuperar um movimento que a “Agenda Territorial” fez. Vamos ter um encontro agora em agosto, estamos preparando para isso, para a partir daí a gente rodar o estado para conhecer exatamente o que está acontecendo, escutar os municípios [...].

Eu tenho, como já se viu, uma trajetória antes de chegar até onde cheguei. É aquela coisa do preconceito, do racismo dentro da própria casa. Eu fui uma criança que cresci sem conhecer meu cabelo [...]. Era aquela coisa de alisar cabelo, de fazer coque, eu cresci em minha infância nessa lógica. Quando eu fiquei adolescente e tinha vindo dessa prática, eu continuei alisando o cabelo e fazendo rolo [...]. Você carrega aquilo como uma marca, que vai lhe conformando de certa maneira, mas nunca tinha tido a chance de poder discutir isso, ver alguém conversando sobre isso, não rolava [...]. Como aluna no curso de Pedagogia, eu não me lembro de episódios muito marcantes em relação ao preconceito [...], talvez a invisibilidade do debate, como se você naturalizasse ali uma prática, uma lógica, que é natural que isso seja assim. Na Universidade, eu diria que, quando eu entrei, talvez eu fosse a única, uma colega que entrou antes e eu, acho que nós éramos as duas professoras negras no Centro. Hoje ainda temos muito pouco, você tem alguns, mas ainda é muito pouco [...]. No Programa de Pós-Graduação éramos eu e uma colega, a Maria Aparecida [...]. A Cida foi a pessoa com quem implementamos, dentro do Programa, um seminário “EJA e relações étnico-raciais”, fizemos essa proposição juntas. Começamos a remexer um pouco essas questões dentro do Centro e dentro do próprio Programa na linha de Diversidade. Essa é um pouco a história que a gente carrega, de marcas que muitas vezes ficam silenciadas [...]. Eu me lembro que quando eu fui para o Canadá, o Canadá para nós foi um divisor de águas, foi quando eu adentrei os estudos de Freire, foi quando a gente pôde fazer uma experiência inédita na vida, pessoal e profissional. E lá eu tomei a decisão de abandonar e assumir meu cabelo [...]. Me libertei e assumi o meu cabelo. Admardo me deu toda força. Quando eu cheguei no Brasil e nós fomos visitar meus pais na Bahia, meu pai, que é negro, vira para mim e diz assim: “Minha filha, porque você não usa o seu cabelo igual você usava antes?” (risos). A minha primeira reação, eu falei: “Pai, pelo amor de Deus, aqui eu sou eu, eu cresci sem saber que cabelo eu tinha, então, é meu cabelo, sou eu e agora é assim que eu vou usar” [...]. Eu assumi a partir daí a minha identidade negra e desde então por onde eu vou!

Grande abraço,
Edna.

3.3.5 Carta 3 - Sérgio Haddad

São Paulo, 24/06/2021.

Clarice,

o primeiro ano da faculdade, 1968, você imagina (risos). A Faculdade de Economia ficava do lado da Maria Antônia. A Maria Antônia foi o lugar onde houve a maior concentração, porque a Faculdade de Filosofia ficava lá, Ciências Sociais ficava lá, na Maria Antônia, antes de ir para a Cidade Universitária, para o campus da USP, e a Economia também ficava lá, em Higienópolis. Aliás, vai ter agora um evento que chama Geração 68, vai ser lá na Maria Antônia, nesse sábado, justamente para recordar esse período, que foi um período que os estudantes estavam na rua o tempo todo e nós brigamos com o Mackenzie, que era a direita. A Faculdade de Filosofia ficava na frente do Mackenzie, que era uma escola privada, bastante conservadora, onde inclusive tinha um grupo que se chamava Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que brigou com os estudantes da Filosofia. Nós da Economia estávamos perto e fomos para lá. Foi uma guerra entre o pessoal da USP contra o pessoal do Mackenzie. Para mim, entrar na faculdade já é um processo de libertação da sua família, você ganha autonomia etc. Passar 1968 nas ruas foi um processo, vamos dizer, foi aí que eu ganhei consciência política sobre a ditadura, brigando com os policiais na rua, brigando com o pessoal do Mackenzie. Quem liderou a guerra foi o José Dirceu, ele era presidente da UEE (União Estadual dos Estudantes) e, enfim, uma turbulência muito grande. Na Maria Antônia também tinha um lugar que tinha muita coisa cultural, o Chico Buarque tocava lá, era um momento encantador sob o ponto de vista da música, da cultura, dos festivais e isso foi no país inteiro. Até que chegou o AI5, final de 1968 e as coisas ficaram muito complicadas [...]. Aí foi um período de ficar quietinho, alguns colegas tiveram que sair, depois se integraram em grupos clandestinos para lutar contra a ditadura, alguns colegas foram presos, eu me lembro de ter ajudado a tirar um colega. Eu nunca tive problema assim com a polícia, mas também não dava muita chance para isso. Eu não estava engajado em partidos clandestinos, não estava vivenciando movimentos estudantis mais regularmente, não era liderança, mas tinha um certo compromisso com o campo da esquerda [...].

Como eu te falei, em 1968 eu participei daquelas manifestações todas. Com a ditadura a gente meio que sumiu, era mais difícil a participação, pus fogo em várias coisas que eu tinha, ajudei pessoas a saírem do Brasil e acabei indo morar num sítio [...]. A gente se casava muito cedo, eu casei com 22 para 23 anos [...]. Passei dois anos aqui em São Paulo e fui morar num sítio, com mais dois casais. Essa experiência foi uma experiência muito boa, porque eu já estava trabalhando no Santa Cruz e a gente ia embora à noite por uma estrada, meus filhos ficavam aqui na casa da minha sogra e daqui a gente ia embora para lá à noite. Eu passava todas as manhãs com eles, minha esposa vinha para cá, trabalhava cedo, era professora também [...]. A Clíce sempre foi educadora infantil, depois meus filhos entraram na “Escola da Vila”, logo no começo, e ela virou sócia da escola [...]. Foi uma escola que lançou o construtivismo, a Emília Ferreiro veio fazer muita assessoria, a Madalena Freire fazia parte no início [...]. Eu que cuidei das crianças, assim, pequenininhos, lá no sítio [...]. Era uma forma da gente se

juntar também em um ambiente tão duro nesse período da ditadura. Essa ideia de você estar mais próximo de maneira coletiva, ouvir música, cozinhar junto e viver junto, cuidar das crianças junto. Tinha muito disso na época também, ver os Novos Baianos (risos) [...].

Interessante, o Brandão [...], eu fui conversar com ele nessa época [...] e o Brandão estava todo na Educação Popular, estava escrevendo muito sobre Educação Popular. Ele tinha escrito um livro que foi publicado no nome de uma outra pessoa, chamava Júlio Barreiro. Quem escreveu esse livro foi o Brandão, como não podia publicar aqui, publicou na Argentina, em junho de 1974. Eu usei muito esse livrinho, comprei em 1975. Eu nem sabia, vim a saber depois essa história do Júlio Barreiro, ele talvez tenha me indicado. Ele falou o seguinte: "O negócio é Educação Popular, fora da escola" [...]. E foi gozado porque depois disso passou, ele ficou na minha banca, enfim, nos tornamos amigos, ele dormiu várias vezes aqui em casa quando ele vinha, porque depois eu passei a trabalhar no CEDI. Aliás, eu fui trabalhar no CEDI porque o Brandão coordenava uma área de Educação Popular, alguns amigos meus me convidaram para ir para lá e eu fui combinando o CEDI com o Santa Cruz. E aí foi gozado porque o Brandão justamente me chamou para dizer o seguinte: "No âmbito da Educação Popular, no âmbito desses movimentos, havia a demanda de escolarização". E no CEDI ninguém sabia como fazer isso, ele não sabia e outras pessoas que estavam na equipe da educação não sabiam. Foi onde eu comecei a trabalhar com Movimentos Sociais, pelo CEDI, até então eu estava numa escola noturna. Foi aí que eu fiz o projeto Seringueiro, fui trabalhar com os seringueiros no Acre, com ribeirinhos no Solimões, na Amazônia, nas periferias de São Paulo, com Movimentos Sociais na Zona Leste de São Paulo. Trabalho de Educação Popular, mantendo à noite a escola. Foi com a equipe do Santa Cruz que realizamos a maioria dos trabalhos, levando a experiência de escolarização nossa para os movimentos sociais [...]. Se você pega o Poronga, que é a cartilha, quem criou foi o grupo do Santa. Poronga é uma lâmpada que fica na cabeça do seringueiro para iluminar o caminho dele, porque ele sai muito cedo [...]. A gente entrou com uma parte mais técnica mesmo, técnica e política do trabalho para descobrir quais eram as palavras geradoras, quais eram os problemas [...]. Isso que era interessante, porque tinha Português e Matemática e o trabalho terminava com um livro caixa [...]. E por que isso? Porque os seringueiros, muitos deles, são pessoas que naquela época vinham do Nordeste, eles chamavam, inclusive, "soldados da borracha", eles vinham como se fossem um exército, para cortar a seringa e tirar a borracha. Chegavam com uma mão na frente e outra atrás. E o que acontecia? Eles pegavam um pedaço de terra para cortar a seringa e tinha um barracão que era do dono, o mercado e a compra da borracha. Esse dono entregava para eles um adiantamento com uma faca, com roupa, com o balde para tirar, com alimentação etc. Eles faziam suas casas lá na floresta e passavam a cortar a seringa e a vender esse leite, trocavam a borracha por produtos. Esses produtos eles nunca conseguiam pagar e justamente porque não tinham o controle de quanto vendia, de quanto recebia, não sabiam fazer esse controle. Por isso que a Matemática terminava no livro caixa, para que eles pudessem, justamente, pagar as contas, controlar o saldo deles. Era uma forma de escravidão na verdade e todo o material era voltado a essa perspectiva de trazer instrumentos para que as pessoas, além de ganhar, pudessem ter as técnicas de controle da sua produção [...].

Continuo à disposição,
Sérgio.

Como observamos na seção anterior, as pesquisas de mestrado e doutorado dos nossos/as interlocutores/as colocaram em foco sujeitos diversos em movimento. Arroyo (2003, p. 33) afirma que um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar-nos para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação:

São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.

De acordo com o autor, até a década de 1980 o foco das pesquisas era centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas, desviando os olhares dos sujeitos da ação social: “Nos anos 80 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca. Até os títulos das obras se referem a sujeitos” (ARROYO, 2003, p. 33). Nossos/as interlocutores/as escreveram em suas dissertações e teses sobre as lutas que experimentaram *com os/as oprimidos/as*, nas variadas frentes de luta, mostrando que se formaram na ação que praticaram:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p.32).

Suas narrativas exploram um modo de experimentar a juventude que marcou suas trajetórias. Freire (2014, p. 39-40) destaca a presença marcante nos movimentos sociais de uma juventude incomodada com o problema da humanização, como caráter de preocupação iniludível:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual [...] manifestam em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e de *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o

desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época.

É assim que voltamos à indagação inicial desta seção: o que fez a diferença na vida destas cinco pessoas que as fizeram escolher determinados caminhos e não outros? Maria Amélia destacou sua participação no Curso de Juventude Cristã: "Faço esse curso em 1969 e a última palestra deste curso era sempre assim 'engajamento'. Era refletir, refletir, ver uma nova teologia, teologia da libertação que estava no auge, era já querendo romper com aquela teologia tradicional, na base do medo". Além de citar João Batista Libânio como fonte de referência, podemos citar outros autores importantes sobre a Teologia da Libertação, como Gustavo Gutiérrez (1976), Leonardo Boff (1975) e Frei Betto (1980).

Conceitualmente, Boff (1975, p. 54) afirma que a Teologia da Libertação "constitui uma forma global e diferente de fazer teologia partindo da práxis da fé e visando a práxis mais eficaz e transformadora [...]. Temos uma clara opção de fundo: o que deveras interessa não é a teologia da libertação, mas a libertação histórica de nossos povos". No livro *Igreja: carisma e poder*⁶⁷ Boff (1994) caracteriza a teologia da libertação como um movimento que se iniciou em quase todos os países latino-americanos a partir dos anos 1960, em busca de conscientização acerca dos reais mecanismos produtores do subdesenvolvimento, no qual a dependência dos países ricos significa opressão em nível econômico, político e cultural. Continua o autor:

Após os anos da repressão mais dura (1968-1974) começaram as bases da Igreja a assumir importância excepcional em termos eclesiológicos e também políticos. Era o povo mesmo que assumia seu próprio destino. Tudo, geralmente, começa com círculos bíblicos. Depois se passa à criação da pequena comunidade eclesial de base. Sua tarefa, inicialmente, é aprofundar

⁶⁷ Esta foi a obra que gerou a condenação de Frei Leonardo Boff, em 1984, a um tempo indeterminado de "silêncio obsequioso", suspenso da cátedra e deposto de outras funções. Em 1994, a Editora Ática reeditou o livro e inseriu um apêndice documentando o processo doutrinário movido pelo Vaticano contra o autor, do qual extraímos o seguinte trecho de seu comentário-crítico: "O processo contra o livro *Igreja: carisma e poder* e o "colóquio" no interior do edifício da ex-Santa Inquisição e do ex-Santo Ofício e hoje da Congregação para a Doutrina da Fé provocaram uma grande cadeia de solidariedade que vinha desde a Coreia até a Polônia, desde Cardeais até de prostitutas. Esta solidariedade era menos para o autor do livro do que para a causa que representava: a libertação dos oprimidos. A teologia da libertação que serviu de quadro para o livro *Igreja: carisma e poder* criou a articulação necessária para mostrar que a Igreja não está fatalmente vinculada ao pensamento conservador, ligada aos estratos sociais inimigos das mudanças que beneficiam os pobres e marginalizados; ela pode recuperar a memória subversiva de Jesus, que foi tratado como um preso político e crucificado como um agitador social. Preservada sua dimensão transcendente, ela pode ser um espaço de conscientização da dignidade humana, de escuta do grito do oprimido, de potenciação do horizonte utópico, alimentador de toda esperança, de organização social em vista das mudanças necessárias e de um fator de libertação integral" (BOFF, 1994, p. 366).

a fé internamente, preparar a liturgia, os sacramentos e a vida de piedade. Num estágio um pouco mais avançado se passa a tarefas de mútua ajuda nos problemas da vida dos membros. Na medida em que estes se organizam e aprofundam a reflexão se dão conta de que seus problemas possuem um caráter estrutural. Sua marginalização é consequência do tipo de organização elitista, de acumulação privada, enfim, da própria estrutura econômico-social do sistema capitalista (BOFF, 1994, p. 28).

Após estes primeiros engajamentos no Curso de Juventude Cristã, Maria Amélia evidenciou o estágio realizado no Vale do Jequitinhonha, a forma como aprendeu a dialogicidade de Freire acompanhando Renato Hilário na coordenação dos trabalhos junto à comunidade carente daquela região: "O miúdo é que tinha o cuidado de não explicitar, não citava, deixava quieto, mas o conteúdo estava na cara! [...]. Isso tudo é Paulo Freire". Em sua narrativa, é perceptível como ela levou esse aprendizado para suas próximas atuações, primeiramente com os/as estudantes da EJA no Colégio Loyola, em seguida, acompanhando o movimento dos moradores do bairro Lindeia na Escola Profissional Tio Beijo: "Aí eu me lançar como secretária deles eu tenho para mim que foi uma atitude que eu me inspirei baseada na Educação Popular, de você tomar um cuidado, lembrando lá do Renato".

Timothy rememorou sua iniciação política na Espanha, com o regime militar de Franco, no qual "se politizou" acompanhando estudantes da universidade inseridas no movimento de resistência: "Eu dava aula de inglês para elas e elas me davam aulas de política (risos). Era um ambiente em que era difícil de não se politizar". Ele trouxe na bagagem os aprendizados que mais tarde o levaram a entrar "de cabeça" no movimento rural de Guarabira: "O sindicato rural realmente se tornou uma resistência, tanto para o que estava acontecendo no campo, como para o regime militar". Já professor da UFPB, Timothy passa a assessorar o recém criado SEDUP, destacando a figura de Dom Marcelo Carvalheira e da educadora popular Maria Valéria⁶⁸ como importantes formadores/as para ele: "O SEDUP foi criado pensando em oferecer assessoria para o Movimento Sindical Rural, para os Movimentos das Mulheres, para as atividades da igreja mais de ordem educativa".

Sob a orientação de Timothy, José Barbosa da Silva desenvolveu pesquisa de mestrado sobre a atuação do SEDUP, traçando sua historiografia, o perfil do movimento, os tipos de

⁶⁸ Maria Valéria Rezende dedicou-se à Educação Popular primeiramente na periferia de São Paulo, estado onde nasceu e, a partir de 1972, no Nordeste, onde vive até hoje. Em 2001, aos 60 anos de idade, estreou na literatura. Entre romances, poemas e livros infantis, ela exprime o resultado de suas vivências na militância política, na vida religiosa, em viagens pelo mundo e pelo Brasil. Na introdução de seu livro *Vasto Mundo* ela afirma sua inspiração nos sujeitos com quem lutou: "Pela linguagem de seus pés, vou desenhando suas histórias uma a uma. Vivem eles mesmos, a vida toda, a narrar, narrar-se, passado, presente e futuro. Meus ouvidos de terra, pedra e cal ouvem, e aprendo. Creio ter compreendido que nisto consiste o serem humanos, em poderem ser narrados, cada um deles, como uma história" (REZENDE, 2015, p. 13).

prestação de serviços e a metodologia de trabalho. Tendo feito parte da equipe, Silva (1992, p. 5) investigou a documentação disponível, realizou entrevistas com seus membros, além de grupos de trabalhadores, lideranças sindicais e autoridades eclesiais:

Apesar de ser uma entidade criada pela Igreja Católica, o SEDUP tem atuado em favor dos movimentos populares (identificados como setores da classe trabalhadora), prestando serviços ligados às questões sociais e não às de caráter religioso [...]. O SEDUP, pela sua história, pelas propostas de trabalho e pela composição da equipe, reflete bem as preocupações e a conjuntura de que surgiram e se desenvolveram as entidades de assessoria ao movimento popular no país, na década de 1980.

Elza destacou seu engajamento no período pré-ditadura militar como estudante da Universidade de Viçosa: "Eu me integrei num trabalho em que nós tínhamos aliança operária estudante-camponês, que era um trabalho que a gente fazia ali na periferia de Viçosa entre camponeses". Ela apresentou a Ação Popular como o grupo que fazia parte, estando presente também naquele momento integrantes da Juventude Universitária Católica (JUC), e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

A Ação Popular foi criada em 1962 durante um congresso promovido pela JUC, em Belo Horizonte. Em seu manifesto de convocação intitulado *Ação Popular*, de autoria de Herbet José de Sousa, o Betinho, a organização a ser fundada durante o encontro deveria consistir num grupo ideológico, não confessional, que pudesse atuar independentemente da Igreja. Segundo Fávero (2006, p. 10-44),

uma crise institucional da JUC, em 1960, fez com que ativo grupo de "militantes", liderados especialmente por Herbert José de Souza, o famoso Betinho, criasse um movimento expressamente político, designado como Ação Popular (AP) [...]. O grupo provindo dos setores mais agressivos da Ação Católica, principalmente da JEC e da JUC [...] assume uma perspectiva revolucionária e define um projeto político em favor de transformações radicais da estrutura social, que deveriam se realizar com a ascensão das massas ao controle do poder político, lutando contra as causas estruturais da injustiça⁶⁹.

Após o golpe de 1964, Elza continuou sua atuação com o movimento estudantil na UFV, depois como professora da UFRRJ e durante o mestrado na UFRGS, até se mudar para Ijuí, cidade do Rio Grande do Sul que ela vai morar com o companheiro, após dura perseguição da ditadura: "Eu estava precisando sair dali porque eu estava em perigo". Em Ijuí, ela ressaltou a criação da UNIJUÍ, instituição que trabalhou por 44 anos: "O que deu origem ao ensino

⁶⁹ Ver em Fávero (1983) o documento: AP/Cultura Popular (documento da Ação Popular, elaborado em 1963 e distribuído mimeografado, como orientação aos militantes).

universitário em Ijuí foi o desenvolvimento comunitário, foi essa educação de base que se constituiu pela atuação dos freis Capuchinhos". Em especial, Elza destacou a liderança do Frei Matias, o Mário Osório Marques, sobre o qual encontramos registros de sua atuação na década de 1960 e de sua participação no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife. O referido encontro foi detalhado por Soares e Fávero (2009), rememorando-o por meio de entrevistas feitas anteriormente e documentos originais (anteprojeto de calendário, anteprojeto de tema, estatuto do encontro, informes, cadastro das organizações e resoluções).

Do cadastro organizado pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), que continha o registro das instituições e movimentos presentes no I Encontro, 76 entidades foram encontradas, ressaltando que outras podem ter estado presentes sem o devido fichamento. Dentre elas, o registro de número 49 é do Movimento Comunitário de Ijuí:

Presidente: Frei Matias
 Atividades: Organização de Frentes Agrárias,
 Associações de Bairros, Círculos de Pais
 e Mestres, Grêmios Escolares, Grupos de
 Operários, Clubes Infantis, Clubes de
 Donas de Casa, Teatro Popular e
 Cine-Clubes.
 (CADASTRO DAS ORGANIZAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
 CULTURA POPULAR *apud* SOARES; FÁVERO, 2009, p. 332).

Em outro trecho, encontramos mais uma vez o envolvimento de Frei Matias na seção *Relatórios e Informes*. O documento *O Centro Popular de Cultura da UGES - Rio Grande do Sul se apresenta ao I Encontro Nacional de Cultura Popular*, destaca o *I Festival Gaúcho de Cultura Popular*, realizado em Ijuí:

O pessoal de Ijuí e das cidades visitantes estiveram no núcleo da Esquina gaúcha, onde o Frei Matias proferiu uma palestra sobre "Comunitarismo". Depois houve uma apresentação, em esquete, do quadro de Augusto Bohal, "Não há imperialismo no Brasil". Após, foi aberto um debate com os agricultores que lá estavam. A estudantada que lá esteve teve oportunidade de ouvir sobre os problemas da terra, e da maneira que aquela gente encarava as soluções.
 (O CENTRO POPULAR DE CULTURA DA UGES - RIO GRANDE DO SUL SE APRESENTA AO I ENCONTRO NACIONAL DE CULTURA POPULAR *apud* SOARES; FÁVERO, 2009, p. 216).

Deste período de trabalho comunitário em que Elza inseriu-se na década de 1970, em plena ditadura militar, ela afirmou os "dribles" necessários para seu desenvolvimento: "A gente

sempre se movimentando e tendo uma criatividade bastante grande em termos táticos para levar os processos educativos".

Edna destacou a perspectiva da Extensão Universitária que sempre a acompanhou no acolhimento das demandas da comunidade: "A demanda dos Movimentos Sociais que chegou para a Universidade, era um projeto multidisciplinar, uma demanda para a qual o nosso grupo foi abordado, diante dos resultados que a gente tinha tido do trabalho que vinha fazendo". A partir daí, continuou nas interlocuções entre a UFES e seu entorno, em razão das demandas do NEJA, seja para a formação do PRONERA, seja para as ações do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo: "Hoje mais do que nunca temos a clareza de que somos um grupo de pesquisa que não se desconecta do fórum de EJA, o grupo de pesquisa subsidiando as ações do fórum via pesquisa, dados, leitura de documentos e a formação também".

Edna realizou um importante debate a respeito de sua trajetória enquanto mulher-negra-formadora, mostrando as lacunas e dificuldades enfrentadas: "Na Universidade, eu diria que, quando eu entrei, talvez eu fosse a única, uma colega que entrou antes e eu, acho que nós éramos as duas professoras negras no Centro". De seu depoimento, podemos afirmar que há uma estatística inversamente proporcional quanto à presença do público negro entre os/as estudantes da EJA e os/as formadores/as de educadores/as das instituições. Edna afirma que sua presença na Pós-Graduação e de outra colega negra, Maria Aparecida, fez com que elas movimentassem o Programa: "Começamos a remexer um pouco essas questões dentro do Centro e dentro do próprio Programa na linha de Diversidade. Essa é um pouco a história que a gente carrega, de marcas que muitas vezes ficam silenciadas". As autoras Lopes e Gomes (2009, p. 127), analisando os sentidos e significados de "ser mulher negra", inserida em organizações políticas em prol da superação das desigualdades racial e de gênero, afirmam:

As mulheres negras, organizadas em movimentos, conseguem reverter os determinismos sociais de cunho racial e machista e, aos poucos, conseguem romper com as posições subalternas e inferiores a elas impostas. Quebram as imagens negativas acerca das mulheres negras comumente difundidas em uma sociedade desigual, marcada pelo racismo e pelo machismo. Assim, criam e se recriam, estabelecem novos rumos e elevam a autoestima e a de outras mulheres negras por meio de suas ações e intervenções sociais e políticas.

Do período ditatorial vivido nos tempos de Graduação no Espírito Santo, Edna relembrou que Paulo Freire não podia ser estudado no Brasil, estava proibido: "O Canadá para nós foi um divisor de águas, foi quando eu adentrei os estudos de Freire, foi quando a gente pôde fazer uma experiência inédita na vida, pessoal e profissional".

Sérgio relembrou sua participação em protestos nas ruas de São Paulo no primeiro ano de faculdade, em pleno regime militar: "Passar 1968 nas ruas foi um processo, vamos dizer, foi aí que eu ganhei consciência política sobre a ditadura, brigando com os policiais na rua, brigando com o pessoal do Mackenzie". Posteriormente, já coordenador do noturno do Colégio Santa Cruz, Sérgio interligou o trabalho com um convite para trabalhar no CEDI, levando a experiência de escolarização para os Movimentos Sociais: "Foi aí que eu fiz o projeto Seringueiro, fui trabalhar com os seringueiros no Acre, com ribeirinhos no Solimões, na Amazônia, nas periferias de São Paulo, com Movimentos Sociais na Zona Leste de São Paulo".

O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) originou-se do Centro Evangélico de Informação (CEI), formado por militantes ligados à Confederação Evangélica do Brasil, no Rio de Janeiro, afastados de suas igrejas após o golpe de 1964. Em 1968, militantes católicos incorporaram-se ao grupo que, em 1974, institucionalizou-se como CEDI, com uma subsede em São Paulo. Em 1994, o CEDI desdobrou-se em quatro outras instituições, dando autonomia aos seus departamentos fundamentais: Ação Educativa; Instituto Sócio-Ambiental (ISA); Núcleo de Estudos, Trabalho e Sociedade (NETS), sediados em São Paulo, e Koinomia, no Rio de Janeiro.

Em publicação comemorativa dos 15 anos da Ação Educativa "15 anos em Ação", Marília Sposito, que presidiu a ONG de 1994 a 2004, afirmou: "Éramos herdeiros do Programa de Educação Popular do Cedi, e com os companheiros daquele momento vínhamos de uma trajetória comprometida com a democratização, com contato estreito com os grupos populares, buscando fortalecer a luta por um Estado de direito no país"⁷⁰.

Sérgio também destacou a experiência de morar junto com outras famílias, fora da capital paulista, de forma a oportunizar uma vivência significativa nos tempos duros da ditadura militar: "Essa ideia de você estar mais próximo de maneira coletiva, ouvir música, cozinhar junto e viver junto, cuidar das crianças junto. Tinha muito disso na época também, ver os Novos Baianos (risos)".

Podemos afirmar que nossos/as interlocutores/as somaram suas forças a uma gama de pessoas em movimento que, na década de 1970 e 1980, reuniram-se no desejo de

⁷⁰ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2965>. Organizado por Osmar Fávero, o acervo conta ainda com cadernos, materiais didáticos, documentos e revistas do CEDI, da Ação Educativa e de outras organizações, compondo, segundo o autor, uma "nova fase" da Educação Popular a partir de 1972. Destaque também para a produção *Nos bastidores da memória*, organizada por Fávero e Gerson Carmo, contendo dois DVDs com seis entrevistas em torno da memória da Educação Popular e da EJA. Dentre os/as entrevistados/as, Sérgio Haddad detalhou sobre o modo de trabalhar do CEDI, e Vera Masagão, sobre a Ação Educativa.

democratização do país, somadas às lutas pela democratização do direito à educação e aos direitos de cidadania, conforme destaca Sposito (2000, p. 74):

Nos rumos das lutas sociais contra a ditadura e na busca de caminhos para a transição, nasce, nesse período, a ideia de participação da sociedade civil, sobretudo dos grupos e movimentos organizados, na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social.

A própria vivência nos processos sociais, para Martins e Leão (2019, p. 40), envolve mudança no pensamento, uma formação humana, em que a experiência social implica um processo de conscientização “de construção da capacitação crítica, entrecortado por relações sociais que se estabelecem nas disputas, aproximações e afastamentos de uma realidade social heterogênea passível de estranhamento e questionamento”. Esta inserção em organizações e movimentos sociais vivida na juventude foi, nas trajetórias de nossos/as interlocutores/as, essencial nas escolhas dos caminhos a seguir: o trabalho como formadores/as de educadores/as da EJA.

3.4 O trabalho de formador/a de educadores/as: as bagagens adquiridas e compartilhadas

Para desenvolver o tema proposto nesta seção é necessário, primeiramente, levantar conceitualmente a palavra que tomamos como fundamental: formadores/as. Por formadores/as compreendemos aquela pessoa cujo trabalho a ser desenvolvido é a formação de professores/as, ou seja, os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional.

Em publicação intitulada *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, Gatti *et al* (2019, p. 271) conceituam “formador” como: “Aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente”. Para as autoras, a temática dos/as formadores/as está ganhando visibilidade no cenário das pesquisas em educação, na medida que a relevância do tema pretende desencadear um processo de discussão da qualidade em âmbitos educacionais e processos formativos:

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI *et al*, 2019, p. 38).

A coletânea organizada pelas autoras dá centralidade aos/às docentes do ensino superior formadores/as de professores/as para a educação básica. Tal centralidade leva em consideração que o ingresso na carreira e a formação continuada são essenciais à constituição profissional, porém, apresenta a formação inicial como basilar no desenvolvimento profissional do/a futuro/a professor/a. Em capítulo específico, as autoras se debruçam na temática dos/as docentes formadores/as de professores/as, seu contexto de trabalho nas universidades e as implicações para as licenciaturas.

Por estarmos tratando nesta pesquisa de formadores/as específicos (formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas), cujas instâncias formativas, como já afirmamos anteriormente com Arroyo (2006), não se limitam aos processos exclusivos da academia, achamos necessário extrapolarmos o contexto das licenciaturas. No âmbito das pesquisas em EJA e Educação Popular, esta limitação aos/às docentes formadores/as de professores/as nos cursos superiores pode gerar uma compreensão de que aquele/a professor/a da EJA que se forma na academia tem uma formação "superior" em relação às demais formações "inferiores" (aquelas que se dão no âmbito da formação em serviço, nos movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais, encontros nacionais, grupos de pesquisa etc.).

Outra característica própria da formação do/a educador/a da EJA foi levantada no relatório intitulado *Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, ocorrido em 2006, em Belo Horizonte, tendo como relatora Di Pierro (2006, p. 283, grifos da autora):

No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada "inicial".

Tomando como base a afirmativa de que a formação dos/as educadores/as da EJA não acontece de forma linear (cuja ideia de formação inicial e continuada, muitas vezes, inverte seus papéis na trajetória deste/a educador/a), centralizar nossa discussão nos/as formadores/as no âmbito das licenciaturas não contemplaria nosso intento. Ademais, estudos sobre a formação inicial dos/as educadores/as da EJA apontaram que são poucas Instituições de Ensino Superior que oferecem uma formação específica para a preparação deste/a educador/a, como nos alerta Soares (2008, p. 85-86): "As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado

a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”⁷¹.

A diversidade de instâncias formativas que acompanha a própria história da EJA no Brasil será analisada a seguir nas cartas que acompanham esta seção. Embora nossos/as interlocutores/as tenham suas trajetórias de formadores/as perpassadas pelo chão das universidades do qual fizeram parte, analisaremos adiante como os processos identitários de formadores/as são mais amplos e mais densos quando se trata da formação de educadores/as da EJA.

3.4.1 Carta 4 - Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Belo Horizonte, 06/10/2020.

Clarice,

a minha primeira turma de EJA é a Isabel de Oliveira e Silva, o Luciano Mendes de Faria Filho, eram da minha primeira turma de EJA (risos). Era a implantação do novo currículo, eles precisavam de professor para lecionar a EJA, estava começando a habilitação, nem era EJA, Educação de Adultos, esse detalhe é importante! [...]. Eram sete alunos, nós formamos um grupo de estudo, eu ia junto com eles para o estágio (risos) [...]. Nós formamos um grupo de estudos igual a minha diretora sentava para estudar junto comigo, a gente sentava para estudar junto [...]. A entrada para a FaE significou para mim: “Epa! Eu agora sou professora em um curso de Pedagogia, então, serão futuros pedagogos, que serão ou diretores de escola, ou coordenadores, ou professores de jovens e adultos, mas que já estão com essa função de ser educador e eu sou uma formadora desses educadores”. E qual é o alívio? Mergulhar no campo da educação tem um significado para mim de um alívio muito grande. Por que? Eu vejo na educação a possibilidade de você sonhar, de você alimentar projetos, de você dar corda para as pessoas acionarem o potencial que existe dentro delas e elas poderem construir [...]. A educação é um instrumento, uma ponte [...]. Dependendo da maneira como você constrói é um ambiente de muita vida e as pessoas vão se empoderando, vocabulário mais articulado, raciocínio mais articulado, desinibição. Uai, é fruto de algo que vai dar em algo melhor! [...]. Eu chego no Brasil em janeiro de 1987, fico sabendo do concurso e me inscrevo [...]. A vaga era para lecionar as disciplinas da habilitação de Educação de Adultos, que tinha sido criada com o novo currículo. Eu chego na Faculdade num momento de muita efervescência, de muita criatividade, a graduação passando por essa inovação. A equipe de professores da graduação

⁷¹ A autora Rafaela Carla e Silva Soares, em sua dissertação de mestrado, empenhou-se em compreender a formação do/a educador/a de EJA na UFMG. O levantamento realizado pela autora, no âmbito das universidades mineiras, permite-nos visualizar a estatística no nível nacional: das 13 universidades públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais, 9 oferecem curso de Pedagogia e, em exceção à UFMG, nenhum outro curso oferece formação complementar em EJA, apresentando na matriz curricular apenas uma disciplina obrigatória. Ver Soares (2017).

satisfeita de finalmente ter conseguido aprovar um currículo e colocá-lo para andar [...]. A reforma do mestrado foi em 1978, estava Miguel Arroyo, Neidson Rodrigues, Carlos Roberto Jamil Cury [...], o Programa se abre para receber não só professores da Licenciatura, mas também profissionais da educação. Amplia, não é mais só professor, mas profissionais da educação [...]. Isso areja muito [...]. A reforma da Pedagogia em 1986 foi um grupo que estava no colegiado muito engajado e muito preocupado que o curso de Pedagogia estava ficando para trás em proporção ao avanço, às inovações do mestrado, que havia uma educação mais arejada, não ficar só com as leis, só com a forma, mas de ver a educação como esse campo de formação do ser humano [...].

Eu fui professora de “Organização da Educação de Adultos”, “Currículos e Programas” e dos dois “Estágios”, eram dois estágios de 60 horas [...]. Duas disciplinas teóricas e os estágios. Eu amei ficar com os estágios também! Nós definimos assim, durante um bom tempo ficou essa estrutura: um semestre a gente ia para o espaço escolar e o outro semestre espaço não-escolar [...]. Eu fui tendo a experiência ali de que a formação do educador não se dá só na sala de aula. Nós organizamos também uma Semana de Educação de Adultos na FaE, foi de segunda a sexta, cinco noites. Convidamos o Sérgio Haddad, ele foi dar a aula inaugural. Cada noite um aluno coordenava a mesa, era um momento dos alunos terem a experiência de coordenarem seminários, de coordenarem eventos, eu ia estimulando eles. Era uma estratégia de divulgar a EJA na FaE, para a habilitação poder também ir marcando presença. Chamava o pessoal da Prefeitura, do Estado [...].

Os espaços também de formação fora da FaE, a ANPEd foi um deles. Ainda não existia o GT de EJA, como eu estava fazendo pesquisa em Movimentos Sociais eu me inscrevi no GT de Movimentos Sociais, que aí era a Marília Sposito. A Ação Educativa, outro espaço de formação, eu assinei aquele boletim [...]. Olha que legal, Clarice, olha como as coisas vão se encaixando. Eu com essa crença de ampliar o campo da educação, de não ficar fechado só na escola, aí eu entro para uma Associação que é estruturada em GT's, tem Educação Popular, tem Movimentos Sociais na educação [...]. Ir na Ação Educativa era para nós aquela coisa boa, você entrar em um prédio que você respira EJA e Movimentos Sociais para todo lado. Os vários projetos na periferia, na zona leste de São Paulo e eles instigando com a pesquisa [...].

Na pós, eu acabei recebendo muitos projetos não-escolares [...]. A Liliane foi uma pesquisa com crianças trabalhadoras na rua [...]. A Maria Lúcia sobre os meninos de rua, porque ela foi educadora da pastoral de rua da arquidiocese [...]. A Tânia com educadores no Jequitinhonha. Então, assim, qual é o chão comum? Isso ia nos alimentando, trazia caldo para a “EJA no Horizonte”, para as aulas [...]. O meu foco sempre é um foco que antecede a condição de ser jovem e adulto, é a condição daquele ser massacrado, do ser das camadas populares, da opressão, do se sentir que “é menos”, do se sentir que “está fora”, a vivência na pele da desigualdade [...]. O mestrado passa por aquela fase belíssima de começar a bater na porta vários profissionais que não só pedagogos e professores da licenciatura [...]. Minha primeira disciplina na pós foi “Ações Coletivas e Movimentos Sociais”, porque era uma disciplina que eu lecionava na Graduação também. Depois eu lecionei uma com a Nilma Lino Gomes “Desigualdades Sociais e Raciais” [...]. A gente tinha na época um Grupo de Estudos de EJA (GEJA) [...], depois criamos o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) [...],

uma salinha linda, toda bonitinha, a gente realizava as orientações das dissertações ali, recebia as demandas de assessoria [...]. Uma época muito intensa de parceria com a Prefeitura, então, formadores de educação continuada. Outro passo que expressa nossa concepção da formação, esse tripé do ensino, pesquisa e extensão. O ensino se dava via habilitação, a pesquisa via orientações no mestrado e pesquisas individuais de cada um dos professores, e a extensão via PROEF [...]. O programa foi um braço de formação belíssimo, nós estávamos preocupados com a formação dos alunos bolsistas que eram muitos alunos da licenciatura [...]. Aquela ideia de não ter aula sexta-feira para poder respirar, era noite de formação com coordenador e monitor e para os alunos também terem um fresco [...]. A cada sexta-feira era uma atividade de formação, uma delas era o “EJA no Horizonte”, que aí o NEJA ficou sendo responsável por essa atividade [...]. Ampliávamos não só para os monitores do Programa, mas também para a rede de ensino municipal [...]. A gente foi solidificando o espaço da EJA ali dentro da FaE [...].

A fase pós-aposentadoria foram onze anos trabalhando com formação de educador [...]: formação dos educadores de EJA que atuavam em escolas Maristas [...]; formação para os municípios trabalharem contra violência sexual infanto-juvenil [...]; formação do pessoal da área da assistência no Ministério do Desenvolvimento Social [...], eles me solicitaram criar material e oficinas de formação para o pessoal do SUAS - Serviço Único de Assistência Social [...]. Você vai ver a Educação Popular aqui dentro [...]. Eu pus no papel e foi uma oportunidade de eu criar algo, fazendo a síntese de tudo que eu acredito [...]. Mas não deu tempo, veio o golpe da Dilma e esfacelou tudo! [...].

As minhas ideias, o que eu concebo que são eixos norteadores para prática de formação de educadores, e aí no caso específico educadores de EJA, eu fui tendo clareza ao longo da minha experiência de vida. Não dá para desvincular esse processo de elaboração que é mental e intelectual, que implica estudo, com as experiências pessoais de vida que eu fui tendo [...]. Eu acho que no estágio no Jequitinhonha eu vivi na pele a postura de um educador que era o Renato, inspirado nos princípios da Educação Popular [...]. Não é só saber que existe, mas é viver na pele uma experiência de formação em que a linha orientadora é você parar com a transmissão pura e simplesmente. Eu chego, parto do que existe de conhecimento para ter uma troca [...]. Eu já imbuída, já convencida da importância da Educação Popular [...]. Hoje quando eu paro e penso eu sinto um conforto, eu sinto um bem estar muito grande, como se essa trajetória profissional foi sendo construída ao longo da vida. Foi uma experiência de vida, foi acontecendo, foi brotando. Não foi um tema que eu pego da prateleira da biblioteca. Não! Foi fruto da vida, da experiência. Hoje eu sinto que mesmo eu não estando na ativa, esses valores, esses princípios que eu defendo para a formação de educadores, eles continuam comigo nas outras relações que eu continuo construindo [...]. É interessante, Clarice, viver esse processo com você está me ajudando a ter a clareza de que os temas que eu fui estudando ao longo da vida foram frutos de indagações humanas, de impasses diante da vida, para poder dar conta de prosseguir. Eu tenho para mim que isso está arraigado, o compromisso com as camadas populares, sabe? (pausa e emoção).

Um bjo, querida.
Amelinha.

3.4.2 Carta 4 - Timothy Denis Ireland

João Pessoa, 02/03/2021.

Clarice,

eu não sei se eu realmente coloquei em algum momento a proposta de ser formador. Eu sempre digo que eu não queria ser educador, ou professor, ou não queria ser acadêmico e não queria ser coisas formais. No fundo o que eu queria mais era o que na literatura inglesa se chama de “trabalho de desenvolvimento de comunidades”. Seria um pouco educador popular, ou neste campo menos formal [...]. Para mim a questão da formação tinha muito a ver com formar por exemplo. Eu acho que a melhor maneira de inicialmente ajudar na formação das pessoas é pelo seu próprio exemplo. A questão da coerência entre o que você faz e o que você fala é absolutamente essencial [...]. No começo era só o meu jeito de ser, depois se tornou um pouco mais um princípio refletido [...].

Quando eu voltei do doutorado, em 1988, eu realmente assumi a formação [...]. A questão da formação da direção do sindicato foi muito forte, porque a maioria não tinha a formação necessária para dirigir um sindicato e dirigir um sindicato não é brincadeira! [...] O que o sindicato mais queria era se manter como um sindicato participativo, democrático, e o grande desafio era como fazer isso numa categoria em que um número muito significativo dos membros eram analfabetos? A gente começou a sonhar e desse sonho cresceu, apareceu o Projeto Escola Zé Peão [...]. Conversei bastante com Paulo Marcelo que era um dos diretores do sindicato a ideia de fazer uma escola no canteiro de obras e fomos criando um grupo. A gente envolveu várias pessoas para discutir a viabilidade do projeto [...]. Os primeiros anos foram realmente os mais criativos em termos da gente criar uma metodologia própria, de querer reinventar um pouco a escola em termos de não ser uma escola tradicional, de tentar dar uma ideia, ou de alargar a ideia de educação. A gente queria incluir obviamente a matemática, as ciências básicas, mas também as artes, leitura, vídeo, atividades externas. O foco era muito claro para a gente, era um compromisso com as pessoas que precisavam aprender a ler e escrever porque isso era uma ferramenta essencial para a vida cidadã das pessoas, mas, além disso, a possibilidade de abrir os seus horizontes [...]. A partir de então, eu realmente assumi um pouco mais concretamente esse papel de formação, era mais explícito! Tinham pessoas que não eram formadas para trabalhar com jovens e adultos, muito menos com operários da construção civil e precisavam ser preparados. A escola era de segunda a quinta e sexta-feira era o dia de formação, religiosamente, sexta-feira à noite [...]. Investimos em termos da formação, discussão sobre o que tinha passado durante a semana, as dificuldades enfrentadas, o planejamento, o pensar ali sobre o material e o acompanhamento [...]. Eu acho que era um desses projetos em que era ganho de todos os lados: para os operários, muitos realmente conseguiram iniciar ou continuar a sua escolaridade; para o sindicato era importante porque essas pessoas obviamente tinham mais condições de serem mais participativas, de assumir mais o papel no sindicato; e para a Universidade, tanto a questão de formação para esses alunos que eram das licenciaturas, quanto a abertura de um

campo de pesquisa [...]. A gente fala tanto sobre indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão, mas eu acho que foi um dos poucos projetos que conseguiu fazer isso [...]. Por isso que o projeto teve, e ainda tem, a importância para a Universidade e para mim foi absolutamente fundamental. Eu fiquei coordenando o projeto de 1990 até 2004 quando eu fui para o MEC e nunca, nunca cansei [...].

No MEC eu fui aprendendo muito com o contato com diferentes áreas - a área de educação ambiental, a área de educação indígena, campo, etc. [...]. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi uma proposta de uma experiência formativa, absolutamente interativa [...]. O próprio conceito foi elaborado a três mãos: Tarso Genro, Fernando Haddad e Ricardo Henriques. Esses três eu acho que são pessoas excepcionais [...]. Quando eu convidei a Margarida Machado para assumir a coordenação de EJA, uma das coisas que a gente decidiu foi que a gente tinha uma equipe que foi crescendo, mas que só tinha umas duas ou três pessoas que tinham uma experiência, alguma formação na área de Educação de Jovens e Adultos. A gente decidiu que tinha que formar a equipe e formar a equipe significa fazer formação mesmo. Toda segunda-feira de manhã era formação, a equipe tinha discussão em torno de textos, pessoas convidadas, etc. Era sagrado, segunda-feira pela manhã a equipe toda se juntava para discutir Educação de Jovens e Adultos e o resultado foi que realmente, ao longo do período, criamos uma equipe de trinta/quarenta pessoas na diretoria e isso eu acho que foi uma pequena, mas importante contribuição para a área [...]. Investimos em pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, diversidade etc. [...]. Uma coisa que tenho muito orgulho é o seguinte, normalmente não se pensa no Ministério como um espaço de formação nem do Ministério como formador e por isso você tem muitas publicações que são mais de ordem de políticas e documentos mais administrativos, mas não de natureza acadêmica ou científica. Eu falei com o Ricardo sobre essa ideia de criar uma série de livros, como a coleção que ficou sendo chamada de “Educação para Todos” [...]. Fizemos uma coletânea com a ANPEd, eu fiz uma com o Osmar, depois fizemos outra com o CEAAL, com Pedro Pontual, outra com a RAAAB. Fomos tentando juntar todos os artigos, documentos e referências mais importantes. Tudo isso acho que foi uma contribuição boa, acho que são livros excelentes. Realmente são livros que eu ainda uso muito, tanto para orientar pesquisas, como para alunos de graduação, etc. Também investimos em sistematização, que seria uma ferramenta para a formação, fizemos um vídeo que se chama “Histórias de um Brasil Alfabetizado”. É um vídeo em cinco capítulos, cada capítulo é uma história, experiências limites sobre alfabetização, cada uma situada em uma região do Brasil diferente [...]. Fiquei satisfeito porque seria exatamente como eu tinha pensado, como ferramenta para formação. O vídeo contém um monte de coisas que ajudam a discutir sobre metodologia, sobre o sujeito, sobre diversidade, tudo o que você imagina eles apresentam e ajudam as pessoas a pensarem melhor sobre a alfabetização [...]. Tudo foi feito em parceria, não se consegue desenvolver tantas atividades sem ser em parceria [...].

Começamos a investir também nessa área de Educação em Prisões. A Educação em Prisões não é nenhuma novidade, muitas ONG's faziam, alguns diretores de presídio, a Pastoral Carcerária, as Igrejas, isso é histórico, até os próprios presos organizavam os seus próprios processos de educação. Mas o Estado intervir, o Ministério da Educação intervir e propor ou dizer que a Educação em Prisões precisava ser uma política de Estado, era um pouco novidade

[...]. *Esse espaço foi inclusive um dos espaços que mais rendeu, não sei se rendeu, mas em termos do meu próprio engajamento depois foi o que mais conseguiu me manter envolvido [...].*

Quando eu fui para a Unesco, em 2008, a gente começou a falar sobre a CONFINTEA, como seria a Conferência? Como fazer com que a Conferência não fosse simplesmente um evento que aconteceu na cidade, mas um evento que envolveu a comunidade, que devolveu também para a comunidade? A gente escolheu fazer em Belém porque Belém representava um dos desafios da Educação de Jovens e Adultos como uma área que está quase na floresta. Como discutir a questão de desenvolvimento, mantendo o equilíbrio entre floresta/cidade e qual seria o papel da educação nesse processo? [...]. Oferecemos um curso de formação, era todo sábado, com discussões sobre diversos assuntos, com pessoas da Unesco, do Estado, várias pessoas, para explicar o que é Educação de Jovens e Adultos? O que é uma Conferência? O que a Unesco faz? [...]. A gente tinha essa proposta de trabalhar a questão ecológica, de sustentabilidade, como uma questão de formação [...]. Eu acho que esse processo de um país em desenvolvimento realizar um evento desse tipo (que foi um sucesso e não houve problemas), foi importante. Agora a próxima vai ser em Marrocos, que também é um país em desenvolvimento. Eu acho que abrimos a porta para o resto do mundo [...].

Em termos de orientações, eu tenho orientado dissertações e teses que são mais voltadas para a questão escolar, mas também para espaços não tão escolares e crescentemente para esta área de Educação em Prisões [...]. Eu tenho também muita clareza que o meu exemplo mais importante foi meu orientador, Ralph Ruddock, que orientou o mestrado e doutorado, que era um senhor já de idade, inclusive, mais ou menos da minha idade agora (risos). Embora, oficialmente, o meu orientador de mestrado, Nick Boreham, teve um acidente logo no início. Resultado, acho que tive um encontro com ele para entregar a dissertação pronta. Como o foco da dissertação era a produção de Ettore Gelpi, Ralph, que era amigo de Gelpi, terminou sendo o meu orientador extra oficial! Uma pessoa que tinha uma formação bastante ampla. A gente sempre considerava ele como um pouco o guru de nosso programa, o sábio, que sabia escutar muito e não falar muito e não impor. Orientar para mim é isso, tem que saber escutar e apontar na direção certa [...]. Eu acho que cada um tem o que quer pesquisar, tem que achar a forma de fazer pesquisa e quais são os teóricos que vão iluminar. As pessoas perguntam: “Qual é a sua orientação teórica?”. Eu tenho muita dificuldade de responder, eu tenho várias fontes. Eu não rezo por um só, eu não sou marxista, eu não sou gramscista, eu não sou, muito menos, freiriano [...]. Eu acho que não era o que Freire queria. A gente tem que buscar várias fontes para poder iluminar a prática, o tema que estamos pesquisando [...]. Eu acho que esta questão da sensibilidade de escutar e a questão da sistematização o Oscar Jara tem muita propriedade. Se você consegue organizar uma experiência ou a sua própria experiência frente a um tema, você já tem meio campo andado, meio caminho andado [...].

Abrços,
Tim.

3.4.3 Carta 4 - Elza Maria Fonseca Falkembach

Garopaba, 13/04/2021.

Clarice,

nós chegamos em Ijuí e encontramos um grupo de professores com a predominância de jovens. Havia o núcleo dos freis Capuchinhos que tinha um seminário lá em Ijuí e onde tinha o Frei Matias, que era o coordenador deles na época. Frei Matias é o Mário Osório Marques e você vai ver uma ampla bibliografia produzida por ele. Pelo lado dos leigos tinha o professor Argemiro Brum que, junto com os Capuchinhos, teve um papel muito importante no desenvolvimento e criação do ensino superior e da Universidade de Ijuí [...]. O que deu origem ao ensino universitário em Ijuí foi o desenvolvimento comunitário, foi essa educação de base que se constituiu pela atuação dos freis Capuchinhos. O movimento comunitário de base de Ijuí atuou na integração da comunidade, teve um papel muito forte no sentido de criação de grupos, de criação de liderança, de discussão sobre a conjuntura [...]. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada no ano de 1957, na mesma época que foi criada a COTRIJUÍ (Cooperativa Regional Tritícola Serrana de Ijuí) [...]. Ijuí era uma cidade que tinha algumas indústrias ligadas à agricultura, agroindústrias principalmente, alguma coisa de manufatura e tinha uma certa população urbana trabalhadora, já com um certo número significativo de pessoas e que passava a ter um processo organizativo ajudado por esse movimento comunitário de base [...]. Os estudantes tinham um centro acadêmico bastante atuante nas associações de bairro [...]. No meio urbano o trabalho com crianças, com jovens, com essas associações de bairro e, no meio rural, em núcleos de agricultores e esses agricultores ligados à cooperativa [...]. O impulso criador e a inovação eram valores muito fortes trabalhados por esse movimento comunitário, da mesma forma a solidariedade e a integração desses grupos na sociedade de forma a passarem a ser ativos na sociedade e o aperfeiçoamento pessoal acontecendo por aí [...]. Em 1969 foi constituída e instalada a FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado), que atuou como mantenedora de tudo isso, de todo esse aparato que começava a ser criado [...]. Nessa época se discutiu muito qual era a vocação da região e a vocação da região acabou sendo considerada a área da agricultura, da saúde e da educação. Essas três áreas deveriam presidir qualquer iniciativa de constituição de curso universitário, de orientação da pesquisa e de orientação da extensão [...]. Esse era um momento em que não havia o interesse por parte das políticas públicas globais do MEC de investir no interior com esse tipo de curso e eles estavam começando a criar os cursos de tecnólogos. Foi dito: “Não, para esses cursos” e “sim, se vocês quiserem cursos de tecnologia agrônoma”. Foi proposto isto e foi criado um Centro de Ciências Agrárias em 1976 que manteve os cursos de Tecnologia Agrônoma, modalidade Cooperativismo e modalidade Administração rural. Esses cursos acabaram sendo uma experiência pedagógica maravilhosa porque houve uma integração muito grande entre a Universidade, as Cooperativas, os agricultores e seus sindicatos [...]. Praticamente 50% dos estudantes desses cursos, talvez até mais, eram bolsistas dos sindicatos ou das cooperativas [...]. Aí se desenvolveram muito os nossos conhecimentos sobre administração rural, tanto que isso gerou um programa de administração rural dirigido à agricultura familiar, um programa flexível que partia, a gente dizia, da caixa de sapato do agricultor, onde ele guardava as suas notas, seus gastos, seus ganhos. Então, pegando a lógica de vida e produção do agricultor, foram construídos instrumentos de administração rural para esse tipo de população que a gente privilegiava no campo, agricultores familiares [...].

Nós tivemos no ano de 1985 a criação da Universidade de Ijuí, houve a possibilidade dessas faculdades integradas se transformarem numa Universidade, continuando mantida pela FIDENE. Essa Universidade de Ijuí é criada com uma característica de uma Universidade Comunitária. O que significa uma Universidade Comunitária? É uma instituição que não é pública, mas que presta serviço público e não tem fins lucrativos, é mantida por uma Fundação, que também não tem fins lucrativos. Essa Fundação recolhe recursos de diversas áreas: pelas anuidades de estudantes, por projetos de Pesquisa, de Ensino e de Extensão e com a participação de municípios que se tornam associados à Fundação [...]. O papel fundamental dos freis Capuchinhos nisso? Tudo que eles viviam em termos de solidariedade entre eles, eles consideravam que era possível transmitir para uma população de uma região, que poderia crescer e ter uma participação maior de todas as pessoas no desenvolvimento e nos rumos de desenvolvimento dessa população [...]. Nós participávamos de reuniões com agricultores, com operários e a gente ia aprendendo com o jeito de fazer formação dos que nos antecederam, basicamente os freis Capuchinhos, professor Argemiro Brum e outros colegas que já estavam trabalhando a mais tempo na instituição [...]. As pesquisas vinham de demandas externas e de demandas internas, uma das primeiras pesquisas que eu participei foi uma pesquisa de avaliação do movimento comunitário, com um colega nosso, que é até um dos fundadores do Fórum Social Mundial, o Cândido Grzybowski [...]. A minha inserção na UNIJUÍ é marcada, não pela educação formal, mas mais pela inserção na extensão e na pesquisa. Depois, eu passei a atuar em diversos cursos de graduação e depois no mestrado e doutorado. Foi quando eu tive uma inserção maior no ensino [...].

O meu trabalho com adultos ele vem lá de Viçosa, pelos Centros Acadêmicos, a gente fazia reuniões com os agricultores, atividade de formação mais de cunho político. Passa pelo Rio de Janeiro, quando eu tenho o meu primeiro trabalho profissional, quando eu trabalho com o João Bosco no desenvolvimento de comunidades, sendo que nesse desenvolvimento de comunidades já tem uma presença forte da Educação Popular (sem ser dado esse nome) e do Planejamento Participativo. Ali a gente já trabalha com Freire, trabalha com a relação entre o conhecimento do trabalhador e o conhecimento da Universidade, que não levava o conhecimento, mas comunicava, em um processo bem participativo mesmo [...]. Fazia formação com alguns operários nos finais de semana, era geralmente aos domingos à tarde quando eu ia para o Rio, saía lá da Rural e ia para o Rio nos finais de semana. Chegando em Ijuí fui trabalhar com o frei Matias e o grupo que estava lá junto com ele, fui trabalhar com desenvolvimento de comunidade na perspectiva da Educação Permanente, não era Educação Popular, era Educação Permanente [...].

A Educação Popular realmente entrou para valer com o SPEP (Seminário Permanente de Educação Popular), criado em 1987. Aí a gente foi pra valer trabalhar com Educação Popular [...]. O movimento para o desenvolvimento regional e o trabalho com Planejamento Participativo nos levou a produzir os Seminários Internacionais de Planejamento Participativo, o primeiro foi em 1985 [...]. A gente começou a juntar intelectuais com capacidade de seduzir o pessoal a pensar o Planejamento Participativo na ótica da Educação Popular. Começamos a convidar os movimentos sociais a participarem disso também, porque nós tínhamos a preocupação de trazer os prefeitos, trazer os vereadores, trazer os secretários municipais, mas trazer pessoal de base, de preferência pessoal organizado nos sindicatos, nos movimentos sociais, em ONG's. Isso começou a avolumar, até que no terceiro Seminário Internacional, em 1987, o pessoal dos movimentos sociais nos desafiou a tornar permanente esse seminário, aí a gente criou o SPEP. Estavam presentes o Orlando Fals Borda, mais tarde veio o Oscar Jara [...]. O SPEP era um seminário basicamente dos movimentos sociais e das suas instituições de assessoria, que acontecia no espaço de uma Universidade como um programa da Universidade [...]. Ele era administrado colegiadamente, com a participação dos

movimentos sociais [...], MST, Movimento de Barragens, Movimento de Mulheres, Movimento Indígena, Movimento Urbano e assim por diante [...]. A UNIJUÍ tinha nesse conselho político um representante da Reitoria de Pesquisa e Extensão, um representante dos Departamentos envolvidos com o SPEP, que a princípio era o de Administração e o de Educação, e nós do comitê executivo, que éramos uma equipe multidisciplinar [...].

Em 2002 eu volto do doutorado e me integro no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, ali eu vou trabalhar com Educação Popular, com disciplinas na linha de pesquisa de Educação Popular, “História, concepções e métodos em espaços de Educação Popular 1 e 2” [...]. Eu tinha um grupo ligado à Educação Popular e a EJA estava ali presente. Tínhamos, em cada semestre, umas quatro orientandas que trabalhavam com EJA e Educação Popular, então muitas dissertações saíram por essa via. O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos aconteceu também a partir do convênio “Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos”, convênio UNIJUÍ e Secretaria de Educação (13ª Coordenadoria de Ensino-Unesco). O programa tinha o apelido de Programa Alfabetiza Rio Grande, ali a gente trabalhava com a formação de educadoras, com a aprendizagem de educadoras e educandos nos processos de alfabetização de adultos e trabalhávamos com a questão da subjetivação, da constituição do sujeito [...]. Eu fui me tornando formadora de educadores e educadoras de EJA a partir desse desafio da linha de pesquisa do mestrado em Educação nas Ciências, da formação no Programa Alfabetiza Rio Grande e da habilitação que foi criada na Pedagogia da UNIJUÍ [...]. A minha inserção aconteceu por essas três pontas.

Com carinho e à sua disposição,
Elza.

3.4.4 Carta 4 - Edna Castro de Oliveira

Vitória, 14/06/2021.

Clarice,

logo em seguida à minha defesa eu recebi um convite para o Rio Grande do Sul, da Faculdade de Educação da UFRGS, para ir fazer uma conferência. Primeira vez na vida que eu ia fazer uma conferência, para apresentar a minha dissertação na Faculdade de Educação, porque a minha orientadora tinha ligação direta com alguns pesquisadores da Universidade do Rio Grande do Sul. Eu fui, Admardo foi comigo e aí eles propuseram para depois da minha conferência a gente fazer com eles um curso também, de uma semana, com o pessoal que trabalhava na EJA da Faculdade de Educação. A gente topou, eu e ele dividimos [...]. Foi a primeira experiência que eu tive fora da UFES, na época eu ainda não era professora [...]. Quando a gente voltou dessa viagem tinha um recado para Admardo do Programa de Pós [...], ele foi lá ver o que era. Quando ele chegou lá era um convite para ele participar da banca de concurso para a área de Fundamentos. Ele ouviu toda a informação, chegou aqui em casa e disse para mim: “A Denise me chamou para compor uma banca lá no Centro de Educação,

mas eu disse para ela que eu não vou fazer parte da banca porque você vai fazer o concurso”. Foi assim, tinha vinte dias para estudar, vinte dias! (risos). Eu entrei na UFES em 1991, eu fiz o concurso no final de 1989, porque foram dois anos para eu ser chamada [...]. Esse período de dois anos foi tempo suficiente para acompanhar Admardo, que foi ficando incapacitado para caminhar sozinho e com dificuldades para falar [...]. A recomendação era dele se afastar [...]. O Projeto de Extensão seguia, alguns companheiros/as assumiram e o projeto continuou acontecendo. Quando eu entrei, a primeira coisa que eu fiz quando assumi em 1991 foi trazer o projeto do Departamento de Filosofia, que era de um outro Centro, para o Centro de Educação, na época Centro Pedagógico. Eu assumi a coordenação dele de 1991 até 2001 quando eu saí para o doutorado [...]. O pessoal seguiu levando adiante o trabalho [...]. Uma colega, Marlene Cararo, [...] assumiu proforma na minha ausência os encargos e o projeto seguiu [...]. Nesse período, o trabalho ficou restrito às aulas no Centro de Educação com os funcionários, porque aí já não se tinha pernas para acolher as comunidades, ficou mais restrito ao atendimento dos funcionários. Quando eu retornei do doutorado, fizemos o movimento de atualizar o projeto, trabalhando com a ideia dos múltiplos espaços e tempos de formação [...].

Em 1996 a gente organizou o I Simpósio Paulo Freire aqui em Vitória para homenageá-lo, um ano antes da morte dele [...]. O convite para o prefácio do Pedagogia da Autonomia foi quando realizamos o Simpósio [...]. Um belo dia, já na véspera do final do encontro, Freire chegou para mim e disse: “Eu tenho um convite para você porque eu gostaria de homenagear o seu marido. Eu tenho uma dívida com os professores, uma dívida de escrever, escrever com lápis e papel”. Porque tem uns livros falados, “Medo e Ousadia”, por exemplo, que é um texto que é essencialmente para professores, para a formação de professores, como também o “Pedagogia da Pergunta”. Então, ele disse: “Eu tenho uma dívida e estou escrevendo um livro para professores, livro que eu quero que seja de bolso, que o professor possa comprar. Também estou exigindo da editora, estou negociando, um preço que seja viável para o professor comprar com o salário que ele tem, que ele possa pôr no bolso, que ele possa ler. E eu queria convidar você para fazer o prefácio como forma de homenagear seu marido” [...]. Eu prometi pensar e no dia seguinte eu disse: “Tudo bem, eu aceito”. Depois ele me mandou os manuscritos dele, isso eu tenho, tenho um bilhetezinho que ele me encaminha o texto para leitura [...]. Para mim ficou a pergunta: “Quem é que faz prefácio para Paulo Freire? É tudo gente de renome internacional, eu não sou ninguém desse tipo, mas, tudo bem”. Aceitei, fiz a leitura naquele momento, escrevi. Era para ser, na verdade, a orelha do livro. Depois, ele me liga e diz: “Edna, a editora não trabalha com orelha, então eu vou pedir para você escrever um posfácio do livro”. Eu disse: “Tá ok, professor” [...]. Quando eu mandei, ele me ligou e disse: “Edna, acabamos de receber, gostei muito, o pessoal do Instituto Paulo Freire gostou muito. Só que tem um problema, a minha filha que ia escrever o prefácio não conseguiu dar conta, então nós avaliamos aqui e vamos transformar o seu posfácio em prefácio” [...]. Quando ele me mandou o livro, já esse livrinho aqui com dedicatória e tudo: “Para Edna, com o meu muito obrigado pelo prefácio, fraternalmente, Paulo Freire”, no que eu abri o livro a dedicatória do Admardo tinha desaparecido, a dedicatória que estava no original tinha sumido do texto [...]. Eu peguei imediatamente o telefone e liguei para ele dizendo: “Professor, a razão de ser da minha escrita do prefácio, eu começo fazendo menção ao meu marido, razão pela qual eu fui convidada a escrever e o nome dele desapareceu daqui”. Ele disse: “O que?”. Eu

falei: “É, aqui não consta no exemplar que recebi”. Ai ele disse: “Não, então nós vamos ter que corrigir isso aí”. Corrigiu, ele foi lá e pediu para eles inserirem [...]. Teve esse vexame, o livro já publicado, eu não sei o que fizeram com a primeira edição [...].

Na UFES, o trabalho com a EJA vagou em tudo quanto é espaço [...]. Não havia um lugar onde a EJA tivesse o seu espaço dentro do Centro Pedagógico. Como era no começo um projeto do Departamento de Filosofia, a gente ocupava a sala, o espaço físico da sala do Admardo, que era uma salinha, cabia a mesa mesmo, a estante, mas era ali o nosso lugar de deixar as coisas, o material, o que tinha. No Centro de Educação não havia lugar, porque as aulas eram manhã e tarde, depois se extinguiu a oferta do curso à tarde e abriu o curso à noite. A gente perambulava pela UFES, as aulas com os funcionários eram no Centro de Ciências Jurídicas, que não tinha aula à tarde. Ocupávamos o espaço do Centro de Ciências Jurídicas na parte da tarde, de modo que só pudemos ter as nossas salas de aula no próprio Centro quando as aulas da Pedagogia se transferiram para a parte da manhã e com a oferta do curso noturno. Passamos a ter, na parte da tarde, um espaço onde duas salas de aula começaram a ser usadas dentro do Centro de Educação [...]. Até que soubemos de um espaço (naquele lugar que nós ocupamos hoje que você conheceu) que a gente poderia ocupar. Ocupamos, literalmente, como o MST ocupa [...] e lá nós estamos até hoje, ninguém tirou a gente de lá. Ali é um espaço de formação, de encontros, de reuniões e as aulas são naquelas duas salas no Centro de Educação [...].

A inserção de disciplinas da EJA no currículo da Pedagogia a gente foi tentando batalhar. As “n” reformulações das Diretrizes da Pedagogia, as Resoluções [...]. Na reformulação que veio, você fazia Pedagogia e tinha as chamadas especializações, tinha Educação Infantil, Educação Especial. A nossa especialização foi a última que foi implementada, no período que eu saí para o doutorado. A gente batalhou, batalhou, batalhou, quando eu saí para o doutorado a especialização de EJA saiu, 2001/2002, não sei te dizer exatamente porque eu já tinha me afastado. Quando eu voltei atuei ainda nessa especialização, acho que deve ser praticamente até 2008, por aí. Neste período que eu estive fora eu me lembro que, por exemplo, o Carlos Fabian foi uma das pessoas que trabalhou na especialização, ele já tinha condições de estar como professor substituto. Essa ideia de formação de formadores ele foi um dos primeiros, uma das referências primeiras que eu lembro de ter alguém nosso, que passou pelo NEJA, que experimentou a formação em vários espaços com a EJA e depois vai, já com a qualificação de mestrado, atuando na especialização [...]. O que ficou de disciplinas no currículo do curso de Pedagogia depois da extinção da especialização foi “Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais”. Tinha uma outra disciplina que era da especialização “Educação e Cidadania”, que foi incorporada como disciplina obrigatória [...]. Ultimamente, então, a disciplina “Movimentos Sociais e EJA” é o grande incentivador para adentrar nos estudos desse campo. Lógico que, nessa busca de conexão dos movimentos sociais e EJA, temos sempre algo que nos apanha, no sentido de qual a prioridade no conteúdo da formação que temos que fazer. Lógico que, para mim, a saída era ampliar a carga horária da Educação de Jovens e Adultos nas suas dimensões mais específicas, porque as 60 horas de Movimentos Sociais e EJA não dão conta. Fica sempre o desafio, ou você se centra mais nas especificidades da modalidade ou você vai fazer o debate dos movimentos [...]. Por isso, estamos pensando em abrir aí um Projeto de Extensão para as licenciaturas de uma maneira geral, não só para a

Pedagogia, para as licenciaturas [...]. Eu já estou aposentada, mas enquanto não chega ninguém, já que efetivamente a disciplina não entra, a gente está tentando ver, talvez para o segundo semestre, entrar com um projeto [...] para estudar alfabetização nos seus fundamentos e nas relações que têm com diversas áreas de conhecimento, que na Educação de Jovens e Adultos se faz cada vez mais necessário abordar [...]. Aí volta a questão da formação.

Grande abraço,
Edna

3.4.5 Carta 4 - Sérgio Haddad

São Paulo, 24/06/2021.

Clarice,

o curso noturno do Santa Cruz foi um grupo muito jovem de pessoas que tinham acabado de sair da universidade [...]. Foi uma molecada que se juntou para fazer o curso e tinha uma energia positiva, a gente trabalhava com uma felicidade muito grande, todo mundo [...]. O Freire foi uma referência muito grande e a gente lia coisas dele, o Pedagogia do Oprimido que não estava publicado ainda, a gente catou cópias. A gente sentava e procurava fazer o curso com essa perspectiva de trabalhar com conhecimentos, trocas de saberes, de valorização da cultura dos alunos, diálogo, horizontalidade, partir do conhecimento deles [...]. Tinha várias coisas que a gente fazia, ou reunião para estudos, ou convidava alguém para ir lá falar com os professores, o Celso foi lá, o Brandão, a Maria Victoria Benevides. A gente fazia seminários na escola [...], essa ideia de você construir uma escola popular, uma escola de diálogo [...]. A gente celebrava o dia da empregada doméstica [...], convidamos a presidente para ir lá conversar, estimulávamos as pessoas a se associarem ao sindicato. Ou questões relativas à condução [...], eles fizeram reivindicações, abaixo assinado, foram até a Secretaria de Transporte, conseguiram que saíssem dois ônibus no final das aulas, que passassem por lá dez minutos depois que terminassem as aulas, era o tempo deles irem até o ponto de ônibus. Eles eram organizados por representação de classe, a gente fazia a festa junina coletivamente [...]. Esse tipo de coisas a gente ia construindo coletivamente. Isso se dava na reunião dos professores, não era na sexta-feira, era no sábado, a gente tinha que ter todas as noites, o regulamento obrigava as quatro horas por noite. E no sábado a gente fazia isso, terminava muitas vezes saindo para comer, virou um grupo de amigos [...].

O grupo que começou a trabalhar no Santa Cruz acabou se organizando para atividades fora do Santa Cruz, complementares. Foi esse grupo mesmo que fez o trabalho do Seringueiros, foi esse grupo que desenhou a cartilha com os ribeirinhos, que fazia formação aqui na periferia de São Paulo [...]. Com a experiência do Santa Cruz, o grupo entra dentro do CEDI e começa a fazer esse tipo de trabalho [...]. Quem criou o Poronga foi o grupo do Santa, uma boa parte que trabalhou foi o pessoal que tinha experiência com escolarização de adultos porque era muito pouca gente que tinha uma perspectiva progressista [...]. E o que aconteceu? Nós

tivemos que formar aqueles que iriam alfabetizar, porque não tinha educador para levar isso adiante. A gente acompanhou primeiro o trabalho de formação e esses que foram alfabetizados depois passaram a formar grupos de alfabetização. Foi uma coisa super interessante, porque depois eles passaram a demandar, isso virou um projeto que a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação depois assumiu, inclusive chamando “Projeto Seringueiro”, usando a mesma metodologia. Os professores demandaram serem reconhecidos como professores [...].

Eu saí do Santa Cruz depois que eu terminei o doutorado porque eu fui para a PUC [...]. Em 1990 a gente já estava numa luta muito forte em relação à EJA, ao direito da Educação de Adultos, porque a gente já tinha passado a Constituição de 1988 e houve toda uma discussão, toda uma mobilização para que houvesse essa garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos na Constituição e depois, já em relação à LDB, em 1996. Apesar de ainda manter um pé na Educação Popular, eu acompanhei muito o movimento de Educação de Jovens e Adultos nos debates sobre a garantia do direito [...]. Eu que tinha estudado na minha tese de doutorado o que foi a EJA, uma sistematização da EJA no regime militar, dei continuidade, já aproveitando esse background sobre legislação, sobre direito. Até porque eu já tinha o doutorado, estava na PUC na Pós-Graduação, ANPEd e pesquisa nessa área. Tudo isso fez com que o tema da EJA, na forma como ele veio se constituindo, passasse a ter prioridade, até para garantir aquilo que no plano da Educação Popular a população vinha demandando, escolarização de jovens e adultos, e isso ocorria em todos os movimentos praticamente [...]. A gente entrou firme nessa luta de conseguir a EJA como direito, como dever do Estado e tentar traduzir a experiência que a gente vinha acumulando, tanto no Colégio Santa Cruz, quanto nessas experiências. Eu falo “a gente” porque sempre foi um grupo de pessoas [...].

O que nesse momento eu passei a fazer mais intensamente foram os estados da arte, começar a trabalhar em pesquisa recuperando um pouco a produção de conhecimento nessa área. Eu virei naquele momento uma pessoa mais acadêmica, de pesquisa, da pós, de tentar fazer estados da arte, ir para ANPEd, na ANPEd passar a transição da Educação Popular. Eu estava no GT de Educação Popular, a gente brigou para criar um GT de Educação de Jovens e Adultos porque esse tema ganhou relevância. Ganhou relevância baseada nessa mobilização de pessoas para instalar um sistema de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que não ocorria e nem ocorreu até hoje. A gente vive nessa instabilidade e nessa dependência relativa aos municípios, estados e tudo isso, uma legislação federal que dê orientações gerais, mas também estados e municípios que assumam essa responsabilidade. É uma eterna briga [...] e sempre essa coisa de buscar tratar a EJA como direito. Eu acho que também, já dando um pulo mais para cá, agora nesses últimos anos, além da garantia de direitos, a gente veio traduzindo a Educação de Jovens e Adultos como um espaço da diversidade. Um espaço de direito de uma certa população, mas também um espaço que tinha cor, um espaço de maioria negra, um espaço dos mais pobres, um espaço que exigia uma política afirmativa para além de uma política de reconhecimento do direito. Nós sabíamos da dificuldade para quem viveu essa experiência nos anos anteriores, o quanto era diverso, não só em termos de idade, mas em termos de renda, de raça (questão de orientação sexual pelo menos não estava explícito naquela época), mas as questões de gênero, tudo isso era muito marcado e começou a tomar corpo no debate esse tipo de questão. O Miguel Arroyo sempre tratava muito disso, mas

também outras pessoas que mostraram que uma política de educação para esse grupo social significaria uma política de reparação, não só educativa, mas também social no seu sentido amplo [...]. Foi um movimento grande, depois os fóruns, depois a sociedade civil organizada para isso, depois os MOVAs (Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos), com a gestão do Paulo Freire nesse espaço [...]. O retorno de Paulo Freire ao Brasil ajudou muito também a essa mobilização de reconhecimento da EJA como direito [...]. Esse campo veio se adensando [...].

O CEDI fechou em 1994 e abriram várias organizações [...]. Criou-se um Instituto Socioambiental, criou-se a Ação Educativa, criou-se Koinomia no Rio de Janeiro que trabalha mais com as igrejas [...]. A gente acabou fazendo essa divisão e eu fui para a Ação Educativa [...]. Hoje a gente tem um centro de formação na Ação Educativa. A Ação tem três áreas: Educação, Juventude e Cultura, nessas áreas existem projetos de formação [...]. Também tem um Centro de Formação que opera muito com as demandas de outras pessoas ou por convite nosso. A gente tinha as “terças-feiras insurgentes”, alguém que tinha estudado Fanon ia lá e dava um curso sobre Fanon, ou alguém que estudava bell hooks ia lá e dava um curso, Paulo Freire, enfim, essas diversas atividades, ou programadas pelo Centro de Formação ou por pessoas que demandavam [...]. Eu tenho trabalhado lá com alguns projetos específicos, a minha área chama unidade de Projetos Especiais, onde eu faço essas pesquisas sobre o Grundtvig, por exemplo [...].

Quando eu fiz 60 anos, eu achei que eu precisava começar a pensar em alguma coisa de futuro, que me desse prazer. Eu achei que ser escritor podia ser uma boa ideia, por isso eu tomei um tempo e fiz um romance: “Apartamento 34”. Eu tive um prazer enorme de fazer isso, foi publicado em 2012, dez anos atrás. Eu já estava inventando alguma outra coisa para pegar um sabático para escrever, aí eu falei: “Pô, eu vou fazer uma biografia do Paulo”, eu nunca escrevi biografia, assim eu aproveito e faço [...]. Eu fiquei pensando em fazer justamente dessa maneira que você leu, um texto mais literário, mais fácil de ler, que contasse a história dele, mas que não fosse esse modelo de biografia pesada, com referências, mas que as pessoas pudessem ler para conhecer o Paulo Freire. Quando eu estava já em 2019, eu não tinha lançado ainda, no começo do ano eu fiz um artigo para a Folha de São Paulo, o Ilustríssima: “Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo?”. Esse artigo ficou entre os mais lidos durante várias semanas no site da Folha e depois eu fiz um podcast sobre o Paulo Freire e o cara que fez o podcast me falou que foi o mais acessado no primeiro semestre daquele ano. Aí foi caindo a ficha, sabe? Sobre a importância que o nome do Paulo tinha [...].

Continuo à disposição,
Sérgio

Iniciaremos nossas análises com os significados atribuídos ao trabalho de formadores/as, em busca da construção dos processos identitários de formadores/as de educadores/as da EJA. Se esta identidade docente diferencia-se de outras, estamos falando de

uma identidade específica de um grupo, com características próprias, uma identidade que carrega suas especificidades.

Nóvoa (1995, p. 16) considera que identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão: "Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*". Seguiremos com o autor refletindo sobre os processos identitários dos/as nossos/as cinco formadores/as-interlocutores/as.

Maria Amélia, tendo narrado sua iniciação à educação de adultos/as na adolescência, quando foi educadora voluntária de um projeto vinculado à igreja em sua cidade, São João del-Rei, refletiu que um marco em sua carreira foi a entrada para a área da educação: "A educação é um instrumento, uma ponte [...]. Uai, é fruto de algo que vai dar em algo melhor!". Sua concepção de formadora, a partir da entrada em 1987 no concurso para professora da recém-criada "habilitação de Educação de Adultos" da Faculdade de Educação da UFMG, significou para ela a preparação de uma função: "Serão futuros pedagogos, que serão ou diretores de escola, ou coordenadores, ou professores de jovens e adultos, mas que já estão com essa função de ser educador e eu sou uma formadora desses educadores". Sua narrativa foi explorando sua identidade de formadora, não só nas disciplinas desta formação específica, mas também na formação continuada em parcerias com as prefeituras e secretarias estaduais, na Pós-Graduação, nas pesquisas individuais e em grupos, nos eventos da área, na preocupação com a formação dos estudantes das licenciaturas no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF): "Outro passo que expressa nossa concepção da formação, esse tripé do ensino, pesquisa e extensão. O ensino se dava via habilitação, a pesquisa via orientações no mestrado e pesquisas individuais de cada um dos professores, e a extensão via PROEF".

Sua reflexão resgatou os processos de constituição desta docência ao longo da experiência de vida, inspirada nos princípios da Educação Popular: "É viver na pele uma experiência de formação em que a linha orientadora é você parar com a transmissão pura e simplesmente. Eu chego, parto do que existe de conhecimento para ter uma troca [...]. Eu já imbuída, já convencida da importância da Educação Popular".

Timothy buscou a construção de sua identidade de formador resgatando como não pensava na carreira acadêmica: "No fundo o que eu queria mais era o que na literatura inglesa se chama de 'trabalho de desenvolvimento de comunidades'. Seria um pouco educador popular, ou neste campo menos formal". Sua afirmativa relaciona sua concepção de formador interligada entre Universidade e Educação Popular. Suas frentes de trabalho, mesmo

vinculadas à academia, mostraram uma busca sempre ativa aos espaços não-formais onde a educação emancipatória pudesse acontecer, de forma criativa, querendo romper com concepções tradicionais de ensino, reinventar, alargar a ideia de educação: "O foco era muito claro para a gente, era um compromisso com as pessoas que precisavam aprender a ler e escrever porque isso era uma ferramenta essencial para a vida cidadã das pessoas, mas, além disso, a possibilidade de abrir os seus horizontes". Esta busca de criar algo novo, ao longo de quase cinquenta anos de trabalho na UFPB, reflete automaticamente sua concepção de formador, de não apenas teorizar sobre a luta, mas de praticá-la: "Eu acho que a melhor maneira de inicialmente ajudar na formação das pessoas é pelo seu próprio exemplo. A questão da coerência entre o que você faz e o que você fala é absolutamente essencial".

Refletindo sobre sua concepção de formadora, Elza resgatou a história da criação da UNIJUÍ, em 1957, primeiramente como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A articulação do movimento comunitário de base, do movimento de estudantes e professores/as das faculdades integradas e a forte presença política dos Freis Capuchinhos no compromisso com aquela região, fez com que Elza construísse seu processo identitário de formadora em função do legado de seus antecessores: "A gente ia aprendendo com o jeito de fazer formação dos que nos antecederam, basicamente os freis Capuchinhos, o professor Argemiro Brum e outros colegas que já estavam trabalhando a mais tempo na instituição". Vinculada à vida no campo e às preocupações com a luta dos/as camponeses/as, desde a graduação em Minas Gerais, ao primeiro trabalho de formadora na área rural do Rio de Janeiro, até chegar em Ijuí no Rio Grande do Sul, Elza expressou um ponto importante de sua constituição identitária, dando destaque à Educação Permanente (em seguida, chamada Educação Popular), à presença do pensamento de Paulo Freire e à importância naquele contexto rural da obra *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1977): "Ali a gente já trabalha com Freire, trabalha com a relação entre o conhecimento do trabalhador e o conhecimento da Universidade, que não levava o conhecimento, mas comunicava, em um processo bem participativo mesmo". Recorrendo à história da universidade que vinculou-se, Elza percebeu sua história caminhando nos mesmos propósitos, nas demandas da comunidade, nos movimentos de luta do campo, na inserção na extensão e na pesquisa e, posteriormente, na área do ensino: "Eu fui me tornando formadora de educadores e educadoras de EJA a partir desse desafio da linha de pesquisa do mestrado em Educação nas Ciências, da formação no Programa Alfabetiza Rio Grande e da habilitação que foi criada na Pedagogia da UNIJUÍ".

Compartilhando a perspectiva extensionista dos/as formadores/as até aqui, Edna resgatou sua história na UFES, integrando o Projeto de Extensão "Alfabetização e Formação

na prática de Educação de Jovens e Adultos", mesmo antes de vincular-se à instituição, em razão da coordenação do companheiro Admardo: "Quando eu entrei, a primeira coisa que eu fiz quando assumi em 1991 foi trazer o projeto do Departamento de Filosofia, que era de um outro Centro, para o Centro de Educação, na época Centro Pedagógico". Podemos perceber seu processo identitário de formadora sendo constituído junto com as batalhas para garantir o lugar da EJA na instituição: "Na UFES, o trabalho com a EJA vagou em tudo quanto é espaço". Com a trajetória vinculada à luta do MST, Edna narrou uma das lutas vencidas: "Ocupamos, literalmente, como o MST ocupa [...] e lá nós estamos até hoje, ninguém tirou a gente de lá. Ali é um espaço de formação, de encontros, de reuniões e as aulas são naquelas duas salas no Centro de Educação".

Outra construção de sua identidade foi narrada com o caminhar bem próximo a Paulo Freire. A organização do I Simpósio na universidade, o convite à escrita do prefácio de Pedagogia da Autonomia, a narração dos bastidores, o bilhetinho escrito à mão, a voz que Edna deixa a gente escutar deste grande educador, é um presente a mais nessa escrita. Ser educadora, ter este livro de bolso e conhecer os bastidores da história dos últimos passos de Freire em vida, um ano antes de sua partida, é um ganho extra para nós leitores/as e seguidores/as de seu legado.

Por último, Sérgio é o formador que representa inúmeros/as outros/as formadores/as dos espaços extra-acadêmicos. Sua inserção no trabalho voluntário na periferia de São Paulo, junto aos padres do Colégio Santa Cruz, ainda na adolescência, mostra seus processos identitários de formador lado a lado com a construção de uma educação inovadora neste colégio, no período noturno: "A gente sentava e procurava fazer o curso com essa perspectiva de trabalhar com conhecimentos, trocas de saberes, de valorização da cultura dos alunos, diálogo, horizontalidade, partir do conhecimento deles".

A experiência exitosa de inovação na escolarização de pessoas jovens e adultas, rompendo com propostas tradicionais de Ensino Supletivo então conhecidas, levou Sérgio e sua equipe do colégio a outra trajetória de formador, também fora da universidade, para a demanda dos movimentos sociais: "Foi esse grupo mesmo que fez o trabalho do Seringueiros, foi esse grupo que desenhou a cartilha com os ribeirinhos, que fazia formação aqui na periferia de São Paulo [...]. Com a experiência do Santa Cruz, o grupo entra dentro do CEDI [...]". No vínculo com a Pós-Graduação da PUC/SP, Sérgio experimentou outra fase de constituição de sua identidade como formador, na orientação de mestrados e doutorados, nas pesquisas individuais e na continuidade da elaboração teórica para o campo. Posteriormente, dando continuidade à formação no âmbito das ONGs, na Ação Educativa, na presidência da ABONG

e outras frentes como ativista dos direitos humanos: “Além da garantia de direitos, a gente veio traduzindo a Educação de Jovens e Adultos como um espaço da diversidade [...]. Um espaço que exigia uma política afirmativa para além de uma política de reconhecimento do direito”.

Os bastidores da elaboração da obra *O educador: um perfil de Paulo Freire*, mostrou que sua constituição enquanto formador-escritor é de suma importância para a área, alimentando nosso arcabouço teórico e fazendo chegar em nossas mãos, educadores/as da EJA, material de qualidade para nosso exercício da docência.

Das cinco reflexões sobre serem/estarem formadores/as de educadores/as da EJA e as especificidades da constituição de seus processos identitários, observamos o compromisso com as camadas populares ao longo de suas jornadas. Não importa a frente de ação, o papel ou a posição que ocupam/ocuparam, o que esteve na raiz desta construção foi a busca pela ação-reflexão-ação diante da convocação de Freire para o trabalho com os/as esfarrapados/as do mundo, “e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2014, p. 05). Podemos afirmar, baseados/as nas cinco narrativas aqui apresentadas, que os processos identitários dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas carrega a perspectiva do ideário da Educação Popular, que deve necessariamente estar presente nas propostas inovadoras e criativas de trabalho de luta *com* e não *para* esta população.

Observamos em suas narrativas algumas histórias da EJA em âmbito local sendo reconstituídas. Nomes importantes sendo levantados, coletividades sendo percebidas, alinhando a memória individual com a memória coletiva, muitas delas já conhecidas nas publicações da área. Assim, um nome chegando a outro nome, uma influência a outra influência, uma folha a outra folha, como quisemos representar com a árvore que sustenta nossa pesquisa.

Após explorarmos os significados atribuídos ao trabalho como formadores/as da EJA, apresentaremos adiante uma sistematização dos variados espaços levantados em suas narrativas. Buscaremos destacar a diversidade de frentes de trabalho por onde estas cinco pessoas passaram, necessária para a observação dita anteriormente, de que este é um campo amplo e denso.

Como veremos, a dinâmica que envolve os processos formativos do/a educador/a da EJA não se restringe a apenas dois campos (formação inicial e formação continuada, antes da prática ou durante a prática), evidenciando espaços que não se encaixam nos limites de um único perfil de educador/a, estando, muitas vezes, a favor de ambos.

Figura 9 — Formadores/as em movimento



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

1 – A Formação inicial – corresponde ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as na graduação: via habilitação (quando o curso destina carga horária de mais de 60 horas para a ênfase em uma área); via disciplinas obrigatórias ou optativas oferecidas às licenciaturas.

2 – A Formação continuada – refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as em serviço: via parcerias com secretarias municipais e estaduais; via formação da equipe pedagógica em instituições de ensino; via assessoria a projetos; via elaboração de materiais didáticos e materiais de apoio ao/à professor/a.

3 – A Extensão – diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as nos projetos de extensão: via preparação de estudantes bolsistas; via acompanhamento da equipe pedagógica.

4 – A Pós-Graduação – alude ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as e/ou pesquisadores/as da área: via orientação de mestrados e doutorados; via oferta de disciplinas nos programas de Pós-Graduação.

5 – Os Movimentos Sociais e as Ações Coletivas – dizem respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as inseridos/as em projetos educativos: no interior de movimentos sociais, ONGs, serviços comunitários, ações sociais de igrejas, cooperativas e outras ações coletivas.

6 – O Arcabouço teórico – é o trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as através das produções teóricas para o campo: via grupos de pesquisas; via produções individuais.

7 – Os Eventos de formação – equivalem ao trabalho desenvolvido no âmbito da formação de professores/as na elaboração e organização de eventos formativos: via simpósios ou seminários nacionais e internacionais; via fóruns estaduais e encontros nacionais; via conferências internacionais; via coordenações de GT ou apresentações de trabalhos.

O esquema elaborado com base na fala de nossos/as interlocutores/as permite-nos considerar que a formação do/a educador/a da EJA não apresenta centralidade na formação inicial, como acontece em outras preparações para o exercício da docência. Tomando por base a representatividade de nossos/as formadores/as e a coletividade que seus nomes carregam, trouxemos para o centro da sistematização uma movimentação característica da própria EJA, portanto, formadores/as em movimento.

Podemos exemplificar esta descentralização perante dos relatos de cada um/a: como no caso de Sérgio que, embora possua seus vínculos com o Ensino Superior ao longo do caminho, não trabalhou na formação de educadores/as na graduação; de Edna, que trabalhou na formação de professores/as antes de ocupar o cargo de professora universitária e continuou em outras frentes após a aposentadoria, como na coordenação do Fórum de EJA do Espírito Santo e na organização de encontros regionais e nacionais de EJA; de Elza que após vários anos em outras formações, iniciou seu trabalho de formadora na habilitação de EJA em meados dos anos 2000, assim como coordena atualmente o “Café com Paulo Freire de Garopaba/Santa Catarina”, outra

ramificação importante na formação de educadores/as da EJA; de Timothy, que apresentou várias interfaces de seu trabalho com equipes múltiplas, extra-acadêmicas, interministeriais e internacionais; e, por fim, de Maria Amélia, que após desvincular-se da universidade, iniciou várias formações com parcerias diversas.

Podemos, entretanto, afirmar que a formação inicial teve sua importância destacada na narrativa de quatro de nossos/as cinco entrevistados/as (Maria Amélia, Timothy, Elza e Edna). Isso porque faz parte das instituições que eles/as trabalharam ou ainda trabalham (UFMG, UFPB, UNIJUÍ e UFES, respectivamente) uma história de conquistas e desafios enfrentados para a permanência de uma formação específica para o/a educador/a da EJA e sua preparação antecipada para o exercício da docência.

Entre os espaços narrados por nossos/as formadores/as, a Extensão aparece como formação inicial, ao mesmo tempo que em serviço, quando estudantes das licenciaturas inserem-se em projetos de EJA nas universidades e passam a atuar na docência. A preocupação com a formação destes/as estudantes-professores/as foi percebida como prioridade, uma vez que se tratam de iniciativas que buscam o atendimento às especificidades dos/as estudantes jovens e adultos/as em suas propostas (SOARES; SOARES, 2014).

Como foi possível perceber, a formação continuada do/a educador/a da EJA apareceu na fala de todos/as os/as nossos/as entrevistados/as (seja nas iniciativas no âmbito público ou privado) o que permite concluirmos que este é o espaço formativo em maior evidência. Trata-se aqui de uma contradição do próprio campo, uma vez que quanto menos se investe na preparação inicial deste/a educador/a, maior será a demanda de prepará-lo/a em serviço.

A formação no âmbito da Pós-Graduação, dos Movimentos Sociais, do Arcabouço teórico e dos Eventos de formação, transitou entre a formação inicial e continuada, oferecendo preparação para educadores/as iniciantes na docência ou educadores/as com longa trajetória.

Também podemos ressaltar que a formação do/a educador/a nestas cinco trajetórias investigadas não esteve estagnada em algum espaço específico, visto que os/as formadores/as movimentaram-se na diversidade do campo, permitindo uma maior cobertura da qualidade da educação oferecida aos/às estudantes da EJA, mediante preparo de seus/suas profissionais. Quisemos com isso destacar, em cores e formas, que a formação do/a educador/a da EJA constitui um desafio na luta pela garantia do direito a uma educação de qualidade, o que exige uma ampla frente de trabalho para seus/suas formadores/as.

Conhecer a prática destas cinco pessoas em seus percursos de formadores/as de educadores/as da EJA, provoca-nos a compreender o que eles/as consideram de mais significativo nesta formação? Qual é o fio condutor de suas práticas educativas? Estas

indagações serão exploradas no próximo capítulo pelas reflexões acerca dos elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA, analisadas em função de suas práticas, há tanto tempo trabalhadas sob este chão.

4 SOCIALIZAR O PLANTIO: DA TERRA PARA O PAPEL

*“Guardando as recordações
das terras onde passei
Andando pelos sertões
e dos amigos que lá deixei
Chuva e sol, poeira e carvão
Longe de casa, sigo o roteiro
Mais uma estação
E alegria no coração”*

*Canção A vida do viajante - Luiz Gonzaga e Hervê
Cordovil (1953).*

4.1 Os elementos necessários para a formação do/a educador/a

Buscamos, nesta tese, conhecer as trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas, no intuito de compreender os elementos necessários para a formação deste/a educador/a. Diante das trajetórias destas cinco pessoas escolhidas para a partilha, em face da *chuva*, do *sol*, da *poeira* que seus passos deixaram no caminho, seguiremos com o objetivo de explorar a interrogação direcionada a eles/as nas entrevistas: afinal, quais são os elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA?

Não se tratando de apresentar uma “receita de bolo”, escolhemos apresentar esta reflexão separada das cartas que antecedem este capítulo. Propomos transitar da metodologia anterior, do relato do vivido, para a reflexão que levantamos no momento das entrevistas, desde o que responderam Maria Amélia, Timothy, Elza, Edna e Sérgio. Partimos do entendimento que nossa proposta de pesquisa foi dupla: em primeiro lugar, pelas cartas, *conhecer* as trajetórias destas pessoas, objetivo que realizamos no capítulo anterior; em segundo lugar, nas análises a seguir, *compreender* o que é essencial para uma proposta de formação de educadores/as da EJA.

A primeira reflexão veio de Maria Amélia:

Eu acredito que um primeiro elemento da formação do educador é a **relação**. A formação do educador é fruto de um conjunto de vários elementos que vêm não só da escola formal, mas da vida, da vida na família, da vida na sociedade,

das relações que você foi tendo a oportunidade de vivenciar. Agora, dependendo do contexto e dos estímulos, você vai assimilando ou você descarta [...] (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Aqui temos o resgate da postura de escuta que o/a formador/a realiza no processo de formação de seus/suas educadores/as. Considerá-los/as produtores/as de uma cultura própria, viajantes que construíram suas relações pessoais e sociais, torna-se elemento formativo importante para o aprendizado da dialogicidade.

Para Maria Amélia, o passo seguinte à escuta dos/as educadores/as em formação é proporcionar a reflexão em torno das contradições:

Um segundo elemento [...], que eu acho uma categoria riquíssima para a formação, é a categoria da **contradição**. De que nenhuma realidade é determinada, fechada. Toda realidade carrega consigo algo que está se estruturando e ao mesmo tempo se desestruturando, e no interior daquela desestrutura o novo já vai emergindo [...] (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

A partir do momento que o/a educador/a toma conhecimento das contradições (que no âmbito das classes populares está em evidência) um novo elemento é lançado:

Um terceiro elemento é a **desconstrução** [...]. O educador lida com conhecimento, com mudança de comportamento, com assimilação de um novo, mas para esse novo chegar eu tenho que identificar: “Que velho é esse que eu carrego? O que eu acredito que eu quero permanecer com ele e o que eu sinto que não está cabendo, não está dando efeito positivo?”. Eu preciso abrir mão disso para assimilar esse novo (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Segundo Maria Amélia, o/a formador/a, valendo-se da produção teórica que alimenta a EJA, provoca nos/as educadores/as a desconstrução de velhas ideias, velhas concepções de sociedade, para a assimilação do conhecimento novo disponível no seu processo formativo.

Após retomar sua reflexão sobre os três elementos necessários para a formação do/a educador/a, Maria Amélia acrescentou sua maneira de ver a vida, de considerar que devemos construir um espaço interno de lidar com as emoções, como um espaço formativo de ação-reflexão:

Um quarto elemento é a **reflexão** [...]. Um dos eixos é que o profissional, o educador, reserve tempo de silêncio, de autoconhecimento, para poder lidar com as suas emoções, para ele ter essa disponibilidade genuína e não forçada, não se violentar [...]. Ação-reflexão não é também uma dobradinha teórica, uma categoria abstrata da Filosofia. Não! É parâmetro de vida [...] Esses elementos que foram me constituindo eu percebo que, hoje, olhando para trás, eles estão dentro de mim, eles me acompanham [...]. Não são categorias

teóricas, abstratas, só de efeito acadêmico. Elas te ajudam a viver, a ficar em pé, a querer acordar no dia seguinte e dar conta de levantar e ‘vamos pra frente’ [...]. A minha concepção e o que eu acredito que é ser educador [...] é você estimular o potencial que todo ser humano guarda dentro de si. Eu tive essa **experiência na pele**, então eu guardei (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Maria Amélia nos contou, em vários trechos que trouxemos em suas cartas, como a experiência na Educação Popular foi fundamental para o entendimento deste legado para a formação do/a educador/a da EJA⁷², portanto, a *experiência na pele*, que ela afirma estar presente na concepção de potencializar as pessoas em seus processos formativos.

Timothy, nosso segundo entrevistado, refletiu em torno de três elementos: “Eu acho que o professor precisa de três elementos para a sua formação: primeiro é o **compromisso político**. Tem que ter um compromisso político com os sujeitos do processo educativo”. Nesta direção, ele considera importante levar os/as educadores/as a assumirem uma postura comprometida com os/as estudantes jovens e adultos/as.

Timothy continua:

Segundo, tem que ter competência pedagógica, **domínio do conteúdo da sua área**. Se é geógrafo, ou biólogo, ou da área da literatura, realmente, tem que ser uma pessoa com uma bagagem intelectual importante nesta área. Tem que ter também **entendimento metodológico**, de saber como se relacionar com os sujeitos deste processo e como desenvolver esse processo de aprendizagem, como envolver as pessoas na sua própria aprendizagem (TIMOTHY, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Considerando recorrer à produção teórica, o segundo elemento está na construção da bagagem intelectual, importante no domínio do conteúdo específico de cada área e na metodologia apropriada de ensino, necessária à qualidade dos processos educativos. Portanto, bagagens intelectuais provenientes dos cursos aos quais vincularam-se (Pedagogia, Geografia, Biologia, etc.) e entendimento metodológico para cada especificidade de sujeitos do processo educativo, neste caso, os/as estudantes jovens e adultos/as.

No último tópico, Timothy considera a relação humana um elemento importante que se soma à questão política e técnica da formação:

⁷² Ver o capítulo da obra *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*, intitulado *A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular* (GIOVANETTI, 2006). Em nossa conversa, Maria Amélia nos contou como foi o processo de construção deste livro, fruto de um encontro realizado na casa de campo de Jurez Dayrell, na Serra do Cipó/MG, onde cada membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFMG, comprometeu-se a escrever um capítulo sobre quem eram, por que pertenciam ao NEJA e o que os/as mobilizavam em torno da temática: “A gente precisava mostrar a nossa cara para a Faculdade e para o meio acadêmico, ‘quem somos nós?’, porque a gente estava muito encolhido” (MARIA AMÉLIA, depoimento oral, arquivo da pesquisa).

Eu colocaria outro ponto que seria a questão da **capacidade de criar relações**. Tem a questão política, a questão técnica, mas tem que ter esta relação humana [...]. Em sala de aula você sente muito quando você se conecta com pessoas [...], mas como você consegue estabelecer essa conexão? É quando você chega realmente a entender o que a pessoa está procurando [...]. Sem negar toda a questão das estratégias pedagógicas e tudo o que a gente aprende em curso, mas se a pessoa não tem um elemento a mais, eu acho que isso pode não ter os resultados que a gente espera ou gostaria de ver. Eu acho que é necessário desenvolver, pensar Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular [...]. Eu tive a sorte e o privilégio de entender e praticar, desde a minha chegada no Brasil a partir das experiências em Guarabira, com a **perspectiva da Educação Popular**, de pessoas que já tinham muita experiência. Tanto experiência como a capacidade de comunicar isso, ajudar as pessoas. E não é necessariamente saber ensinar, eu acho que é ensinar também pelo exemplo [...]. Ontem mesmo eu estava falando com a turma da graduação de alfabetização de jovens e adultos que como professor formador o meu objetivo é tentar incentivar os alunos a pensar criticamente, e não decorar nomes de teóricos e ideias sem compreensão [...]. Fazer a formação para mim, talvez a coisa mais importante, é **incentivar o pensamento autônomo, crítico e criativo**” (TIMOTHY, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Como foi possível perceber, Timothy não deixou de citar as influências significativas em sua caminhada para atribuir importância ao “ensinar pelo exemplo”, tanto da prática, quanto da capacidade de comunicação.

Elza, nossa terceira entrevistada, considera:

Para essa formação, um elemento fundamental é você **contextualizar o processo formativo**. Se eu vou formar educadores para trabalhar com EJA, eu tenho que pensar: “Existe um objeto, que é um trabalho que vai ser desenvolvido ou que está sendo desenvolvido na escola, mas essa escola não está no ar, essa escola está num chão e esse chão da escola tem um tempo e é um lugar”. Esse tempo e lugar tem a sua singularidade, mas ele está dentro de uma sociedade que o contém e que condiciona as relações que estão ali naquele objeto [...]. Ela reproduz essas relações que são desse todo social e pode lidar com essas relações de forma a aceitá-las ou de forma a questioná-las e **fazer um trabalho crítico, criativo** e assim por diante. Isto é fundamental e é um **legado da Educação Popular** para a Educação de Jovens e Adultos (ELZA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Para Elza, a formação gira em torno do contexto, visto que se refere a um tempo e um lugar. O ponto de partida para o entendimento de determinada área no qual o educador/a criará relações (ou quando já inserido, refletir sobre elas), permitirá o reconhecimento das singularidades, em busca de um trabalho crítico e criativo, conforme Timothy também afirmou. Elza continua:

Uma outra questão, o **conhecimento dos educandos**, o educando que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, de um modo geral, já passou por processos de exclusão [...]. Conhecer esse educando é fundamental e a gente

trabalhava com a ideia do seguinte: “Conhecer e acolher, ao mesmo tempo **identificar contradições que possam potencializar a necessidade de educação**”. Só acolher fica uma coisa que a pessoa acaba não sabendo da dificuldade do conhecimento, que o conhecimento é uma batalha que você tem que elaborar, você tem que trabalhar, não é só receber. Essa contradição você tem que trabalhar no sentido de engatar o educando na busca de conhecimento. Nós sempre tivemos isso de forma consciente no processo formativo e de forma operacional também, de forma teórica, trabalhando isso teoricamente, desde os formadores até o educando. É muito bom a gente ter uma turma de senhoras que vai fazer Educação de Jovens e Adultos para ler a bíblia, para poder conversar, para não ficar com vergonha de ir numa loja e não saber assinar, poder contar. É muito tranquilo você ter um grupo assim, um grupo querido, mas é muito mais importante você fazer dessa necessidade de acolhimento e dessas necessidades que a pessoa tem, provocá-las para seguir adiante. Desde acompanhar os netos, desde dar um empurrão numa filha, num filho e assim por diante e para isso ter a necessidade de conhecer mais, até para mobilizar o seu bairro, para trabalhar na igreja de forma mais consciente e assim por diante. Um **processo conscientizador**, além da alfabetização, isso também é **herança da Educação Popular** [...] (ELZA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Mais uma vez, Elza destaca a herança da Educação Popular no processo de conhecer os/as educandos/as, acolhê-los/las, incentivá-los/las para a busca do conhecimento, vincular o processo de leitura da palavra à leitura do mundo (FREIRE, 1989). Isso se dá por meio da conscientização e da detecção das contradições. Ela destaca, ainda, outros elementos importantes para a formação, também citados anteriormente, que são o conteúdo e a metodologia:

Um outro elemento é o conhecimento do conteúdo que vai ser trabalhado. Se é alfabetização, a pessoa tem que aprender alfabetizar, tem que saber alfabetizar. Se é uma alfabetização matemática, a pessoa tem que saber alfabetizar matematicamente. **Domínio de conteúdo e a metodologia**, didática, pedagogia apropriada para trabalhar o conteúdo [...] (ELZA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Para finalizar, Elza ressalta a inclusão da sistematização de experiências para a formação de educadores/as, visto que são pessoas que carregam suas trajetórias, ou passageiros/as, como nos afirma Arroyo (2017), com suas bagagens culturais:

Uma outra coisa que a gente podia colocar é a possibilidade de relato, a **sistematização** para comunicar, refletir sobre a experiência para comunicá-la [...]. Você vê, isso tem muito de Educação Popular, do legado da Educação Popular (ELZA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Nossa quarta entrevistada foi a professora Edna, que nos afirmou:

O tempo passa e a gente vai amadurecendo. Hoje, por exemplo, eu vejo que a base das disciplinas de Fundamentos são essenciais nesse processo de

formação [...]. É necessário **consistência teórica** para entender o momento histórico, o que é o passado desse país em termos de formação histórica, cultural e política, para poder fazer o debate qualificado e entender por que a Educação de Jovens e Adultos, desde sempre, é tratada como é. **Quem são as pessoas** que desde sempre foram colocadas à margem? São os nossos jovens, adultos e idosos. Eu sinto que, do **ponto de vista sociológico, filosófico e histórico**, nós temos aí as bases para entender a nossa própria formação cultural [...] (EDNA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Conforme Edna, o debate qualificado na formação de educadores/as exige uma base teórica. Por intermédio da consistência teórica será possível o entendimento da EJA em suas dimensões sociológica, filosófica e histórica. Em seguida, ela afirma a importância do entendimento das especificidades da EJA, permitindo a leitura política dos contextos:

A gente, quando vai aprofundando os estudos, vê cada vez mais que os clássicos têm que ser retomados e que essa base teórica tem que ser valorizada: histórica, filosófica e sociológica que, conseqüentemente, te permite fazer a **leitura política dos contextos** em que esse processo se dá. E, obviamente, no caso específico nosso da Educação de Jovens e Adultos, são as conexões que, nas **especificidades**, vamos poder fazer. Se você tem essa base, vai ter muito mais condição de fazer essa leitura [...] (EDNA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Resgatando o desenvolvimento da temática da sociolinguística em sua pesquisa de mestrado, Edna afirmou que outro elemento importante na formação de educadores/as-alfabetizadores/as é o estudo dos fundamentos da linguagem:

Eu acho que no campo da EJA, do ponto de vista da alfabetização, uma coisa que eu entendo que é também fundamental e que o curso de Pedagogia não tem é a **base linguística**. Você estuda a alfabetização, mas você não estuda o fundamento, porque a linguística é o fundamento da linguagem, dos estudos da área de linguagem para entender os processos de alfabetização. Foi um pouco do que eu fiz no meu trabalho de dissertação, foi aí que eu fui estudar linguística um pouco e descobri a maravilha que é poder conhecer, do ponto de vista fonético, fonológico [...] (EDNA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Outra dimensão levantada por Edna foi o papel do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFES, na formação de formadores/as, para tanto, ela exemplifica a inserção de vários/as educadores/as que passaram pela formação e tornaram-se formadores/as de educadores/as em outros espaços:

Em termos da formação de formadores, eu citei o nome do Fabian, mas tem vários outros estudantes que passaram pelo NEJA e que depois, para além da formação acadêmica, também se tornaram gestores de redes municipais, Andrea, Elizangela, Tatiana, estão ali dando o tom na própria reformulação ou na implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos,

trabalhando na formação de outros educadores. Então, esse círculo dinâmico aí, ele segue (EDNA, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Nosso quinto entrevistado, Sérgio, ao final de dois dias agradáveis de conversa, considerou:

Eu diria para você, Clarice, que para a formação do educador o mais importante é **ser freiriano** [...], nesse **sentido do diálogo**. Eu me formei trabalhando com ele. É muito importante a formação teórica, acadêmica etc., mas o espaço formador de EJA é a **prática em EJA**. Só compreendendo a dinâmica desses alunos, estando em sala de aula ou estando nos corredores é que você ganha a dimensão do que é trabalhar com Educação de Jovens e Adultos. Estou te falando isso pela minha experiência [...] (SÉRGIO, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Sérgio levantou o ponto da dialogicidade, que ele aprendeu com Freire e seguiu estimulando outros/as educadores/as a fazer. Aponta que o/a docente da EJA, em postura de diálogo nos corredores e nas salas, consegue essa aproximação, escutando as demandas e dando voz aos sujeitos, às diversas culturas. Ele também apontou a importância da formação no campo específico de cada área, que se somam ao conhecimento dos teóricos da EJA:

A **base de formação** é importante, em especial no campo específico de cada professor, matemática, ciências, ciências sociais, direito. Esse fato de você levar alguém no campo do direito ou levar algum médico eram demandas que apareciam por parte dos alunos. Fazer a festa junina, trazer o sindicalismo, reivindicar ônibus, tudo isso nascia dos problemas dos alunos, que você conversava com eles no pátio, na sala de aula ou nas festas de aniversários, no teatro que eles faziam. Eu acho que a vivência é muito importante [...]. A prática é fundamental e depois, evidentemente, as **pessoas que vêm trabalhando teoricamente** com isso, vão ler Paulo Freire, vão ler o Leôncio, vão ler o Osmar, vão ler o Miguel (SÉRGIO, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Em seguida, Sérgio afirmou que os/as educandos/as da EJA têm uma dimensão própria, ou seja, suas especificidades, que não se encaixam em parâmetros gerais (curriculares, avaliativos), em que Paulo Freire e sua vasta obra contribuem para o entendimento do contexto político:

Eu acho que cada experiência é uma própria e deve ser olhada com esta natureza, porque trabalhar com Educação de Jovens e Adultos vai na contramão do que hoje a gente está vendo sob o ponto de vista dessa ideia de você ter um currículo nacional, dessa ideia de ter avaliações nacionais, dessa ideia da meritocracia, tudo isso vai na contramão, é impossível para a Educação de Jovens e Adultos entrar nesse parâmetro geral. Os alunos têm uma **dimensão própria** [...]. O Paulo Freire ajuda muito a **compreender o momento político** que a gente está vivendo (SÉRGIO, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Com muito humor, Sérgio rememora a experiência de formação do Colégio Santa Cruz, destacando as demandas de leitura que só na prática o/a educador/a vai definindo. Ao narrarem suas histórias na obra citada por Sérgio, professores/as e estudantes contaram sobre o clima que pairava naquela experiência, ou como ele afirmou, uma *cachaça*, que quando se prova não consegue largar:

Eu acho que essas coisas são importantes, prática, teoria, mas quase que nessa relação: a teoria, claro, na sua formação, mas a prática que acaba definindo o que você vai ler, quais são as suas necessidades [...]. Esse livro *Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz: uma história narrada por professores e estudantes* foi um aprendizado coletivo [...]. É uma memória muito importante porque ele mostra um pouco esse clima [...]. Isso é muito uma cachaça mesmo! (risos) (SÉRGIO, depoimento oral, arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Após este momento de deixar que nossos/as interlocutores/as falassem por si só suas considerações sobre o ponto levantado, sistematizamos os resultados encontrados em formato de quadro, no intuito de dar visibilidade às considerações destes/as cinco formadores/as sobre os elementos necessários para a formação dos/as educadores/as da EJA. Por cores e colunas, podemos acompanhar aquelas respostas que mais se aproximaram, destacando-se pela convergência. Por outro lado, há também respostas elaboradas com caráter de singularidade, mas que também nos ajudam a questionar o campo, refletir a sua qualidade, o seu propósito, a luta que ainda precisa ser travada.

Quadro 2 — Elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA

Interlocutor/a	Elementos necessários para a formação do/a educador/a da EJA				
Maria Amélia	Capacidade de criar relações.	Reconhecimento das contradições da estrutura da sociedade.	Desconstrução para a assimilação do novo.	Reflexão; autoconhecimento; ação-reflexão para ir adiante.	Experiência na Educação Popular.
Timothy	Compromisso político.	Domínio do conteúdo da área e entendimento metodológico.	Capacidade de criar relações.	Perspectiva da Educação Popular.	Construção do pensamento autônomo, crítico e criativo.
Elza	Compreensão do contexto do processo formativo.	Construção do trabalho crítico e criativo; sistematização de experiências para comunicar.	Conhecimento e acolhimento dos/as educandos/as para identificar contradições e potencializar a educação.	Processo conscientizador; Legado/herança da Educação Popular.	Domínio de conteúdo e metodologia apropriada.
Edna	Consistência teórica; ponto de vista sociológico, filosófico e histórico.	Conhecimento dos educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as.	Leitura política dos contextos.	Especificidades da EJA.	Base linguística; estudo dos fundamentos da linguagem.
Sérgio	Dialogicidade na proposta freiriana.	Formação na prática em EJA.	Base de formação no campo específico de cada área e leitura e aprofundamento dos/as teóricos/as da EJA.	Compreensão da dinâmica própria dos/as educandos/as para ir na contramão de parâmetros gerais.	Compreensão do momento político.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

1 – *Em tons de rosa*: destaca-se a perspectiva da Educação Popular, considerada tema chave para a busca de dignidade e justiça social. Nesse sentido, formulações como “contradições”, “compromisso político”, “compreensão do contexto” e “dialogicidade”, estão na tonalidade deste debate;

2 – *Em tons de amarelo*: destaca-se a necessidade do domínio do conteúdo e da metodologia apropriada às especificidades dos/as estudantes jovens, adultos/as e idosos/as;

3 – *Em tons de verde*: destaca-se a relação humana, o conhecimento do/a outro/a, a construção de vínculos no processo educativo, sejam eles entre formador/a-educador/a, sejam eles entre educador/a-educando/a;

4 – *Em tons de azul*: destaca-se a preocupação com o/a educador/a em formação, levando-os/as a olharem para si, despertarem para a reflexão, a criatividade e a criticidade.

Como podemos perceber, os temas levantados por nossos/as interlocutores/as encontram consonância, ou seja, estão mais próximos do que distantes. Tivemos formulações próprias de cada formador/a, refletindo sobre todo esse chão percorrido na formação de educadores/as da EJA, mas tivemos também encontros de ideias/cores, o que nos leva a estabelecer características próprias da formação deste/a educador/a.

Queremos dizer, com isso que, na metodologia de pesquisa autobiográfica com formadores/as de educadores/as da EJA, foi possível elencar algumas especificidades da formação destes/as educadores/as, que diz de um campo que necessita afirmar sua característica de luta, de história fecunda e raízes em um legado que precisa estar presente na formação de profissionais que se farão galhos desta árvore. Portanto, baseados/as neste levantamento, podemos considerar quatro princípios que necessitam estar presentes na formação de educadores/as da EJA: 1- a perspectiva da Educação Popular; 2- o domínio do conteúdo e da metodologia própria do campo; 3- a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a e 4- a reflexão como processo formativo.

Importante destacarmos o estudo realizado por Silva (2013) em quatro projetos de EJA⁷³ do Brasil. Mediante análise de materiais e entrevistas, a autora destacou um conjunto de ideias-força como elementos potenciais à construção de especificidades da formação do/a educador/a da EJA:

Encontramos um repertório de conteúdos e o chamamos de ideias-força. São elas: 1) Centralidade do processo no educando; 2) Orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar; 3) Contextualização do Projeto e da EJA

⁷³ Os projetos investigados foram: Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º segmento (PROEF 2), na UFMG; Projeto Paranoá, na UnB; Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS e Projeto Escola Zé Peão (PEZP), na UFPB.

em temporalidades históricas; 4) Realidade do educando como princípio pedagógico; 5) Elaboração de instrumentos didáticos próprios; 6) Sistematização regular do trabalho; 7) Acompanhamento constante do trabalho em sala de aula (SILVA, 2013, p. 254).

O trabalho desenvolvido por Silva (2013, p. 255) se soma ao nosso esforço de desenvolver os elementos necessários à formação do/a educador/a da EJA, contribuindo com a área em “ampliar o cânone especificidade”, com vistas a subsidiar uma formação de qualidade.

O primeiro princípio sistematizado em nossa tabela – a perspectiva da Educação Popular – é aquele que ganha destaque pela presença quantitativa: manifesta-se nove vezes. Podemos entender este dado em estreita ligação às trajetórias de nossos/as interlocutores/as, narradas em suas cartas. Eles/as participaram ao longo da vida – desde a fase infanto-juvenil, até momentos atuais – de experiências concretas de Educação Popular – desde as buscas pessoais, aos processos acadêmicos. Dada a intensidade que eles/as abordaram estas vivências em suas narrativas, podemos analisar os tons de rosas também pela ótica qualitativa: a busca pela dignidade e justiça social presente em suas formulações.

Brandão (2002b, p. 135) nos alerta que, com ou sem o seu nome posto por escrito, a Educação Popular é um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não-governamentais, movimentos sociais e, de uma maneira diferenciada, “nos programas de políticas educacionais de vários municípios, e até mesmo em alguns estados da Federação”.

Situá-la neste âmbito histórico, fecundo e diversificado, ajuda-nos a entender os sentidos atribuídos por nossos/as interlocutores/as a este elemento básico necessário à formação do/a educador/a da EJA:

A educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002b, p. 141-142, grifos do autor).

Compreender a perspectiva da Educação Popular presente tanto nas trajetórias dos/as nossos/as cinco formadores/as, quanto em suas formulações dos elementos necessários para a formação de educadores/as da EJA, é uma característica relevante. Segundo Jara (2020, p. 26):

“É que a maioria dos produtores do pensamento da Educação Popular são, precisamente, seus praticantes”. O autor destaca, ainda, a influência de Paulo Freire neste campo teórico-prático⁷⁴:

No âmbito da Educação Popular, o autor mais conhecido e sobre cujo pensamento mais se tem trabalhado é o brasileiro Paulo Freire. Não obstante, é importante ressaltar que existem em quase todos os países latino-americanos e, inclusive, em outros continentes, muitos autores e autoras que têm gerado uma ampla produção intelectual sobre os mais diversos aspectos referidos à Educação Popular (JARA, 2020, p. 26).

O segundo princípio – o domínio do conteúdo e da metodologia própria do campo – aponta uma preocupação destes/as cinco formadores/as com o que Freire (1996, p. 11) desenvolveu em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que o autor considera que uma das tarefas primordiais do/a educador/a é “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Em outras palavras, competência técnico-científica aliada à amorosidade nas relações educativas, de forma a criar possibilidades para a produção do conhecimento, com autonomia e criticidade: “Curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 34, grifos do autor).

Arroyo (2012, p. 19) aponta para a necessidade de reconhecermos a presença de outros sujeitos nos processos educativos, que exigem o reconhecimento de outras pedagogias: “Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos”. Desta maneira, ao destacarem o princípio do conteúdo e da metodologia apropriada para a formação de educadores/as da EJA, nossos/as interlocutores/as estão afirmando a necessidade destes/as docentes estarem atentos ao que é específico ao ato de ensinar-aprender com discentes jovens e adultos/as. Conforme Arroyo (2012, p. 19) afirmou: “Tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos”.

O conceito de *especificidades da EJA*⁷⁵ que utilizamos anteriormente em nosso trabalho está presente também nesta tonalidade amarela, na medida que se refere à busca por características específicas do campo, em atenção à qualidade do ato educativo.

Como terceiro princípio – a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a – observamos nossos/as interlocutores/as dialogando mais uma vez com Paulo Freire (1996, p. 25), que afirma: “Não há docência sem discência, as duas se

⁷⁴ Ver também Fávero (2013), sobre as influências de Paulo Freire nos movimentos sociais e na EJA.

⁷⁵ Ver Soares (2019) e Silva (2013).

explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na relação indispensável à prática educativa, nossos/as formadores/as atribuem importância à conectividade com o/a outro/a, assim como Jara (2020, p. 25) afirmou:

Esse modelo [referindo-se ao novo paradigma educacional da Educação Popular] se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Ao último princípio – a reflexão como processo formativo – encontramos a atenção dos/as formadores/as quanto aos/às educadores/as olharem para si mesmos/as, desenvolverem autoconhecimento e autocrítica, na busca pelo trabalho autônomo e criativo.

Na obra *Ação cultural para a liberdade – e outros escritos*, Freire (1982, p. 139) considera o esforço de conscientização um exercício necessário à ação transformadora da realidade: “Não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação”. Segundo ele: “A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas” (FREIRE, 1982, p. 49).

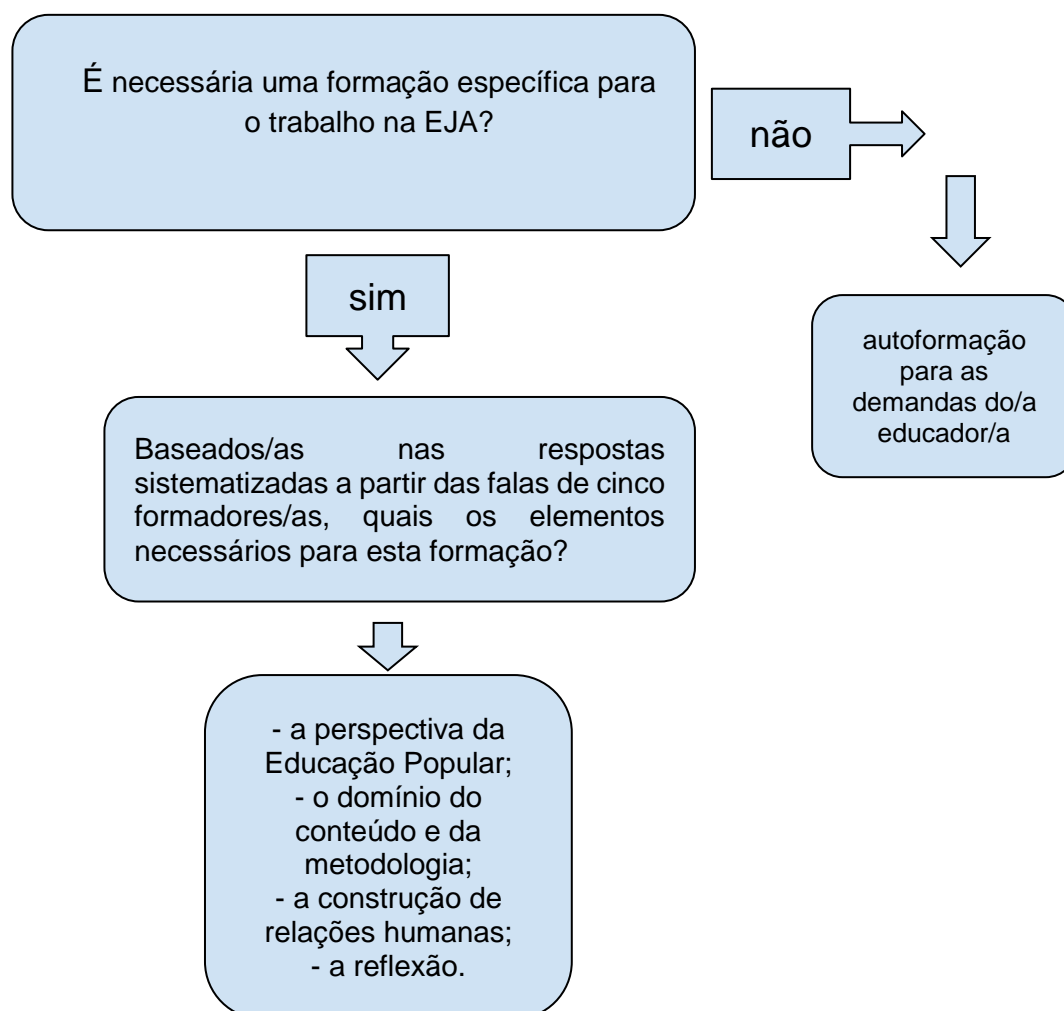
Dessa maneira, a partir das práticas refletidas, o/a educador/a e o/a educando/a constroem uma nova realidade, uma nova sociedade com justiça e dignidade, não mais contra, mas a favor das classes oprimidas.

4.2 A busca por caminhos possíveis

Outra preocupação nos caminhos conclusivos desta tese é falar do lugar que a formação do/a educador/a da EJA ocupa nas instâncias formativas do país. Visto que temos um cenário de fragilidade na oferta de cursos de formação para este/a educador/a, podemos afirmar que não há um consenso (no âmbito das políticas públicas e das instituições formativas) quanto à importância de uma formação específica para o trabalho com pessoas jovens e adultas.

Após conhecermos as trajetórias destes/as cinco formadores/as que são referências na EJA e analisarmos suas considerações sobre o que se faz necessário para uma formação de qualidade, elaboramos, a seguir, um esquema que permite visualizar duas questões: é necessária uma formação específica para o/a educador/a da EJA? Se sim, quais os elementos necessários para esta formação?

Figura 10 — Fluxograma



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

Trilhar os caminhos sugeridos na figura, ora apresentada, permite questionarmos as políticas públicas de formação do/a educador/a da EJA e as diversas instâncias formativas quanto ao lugar que ocupa a formação deste/a educador/a em suas preocupações. Se são lugares que se colocam a serviço de formar pessoas para o exercício da docência, seja de forma inicial, seja de forma continuada, seja nas duas opções, consideram importante uma atenção às características próprias dos/as educandos/as jovens e adultos/as, para além das características dos/as educandos/as infanto-juvenis?

Podemos, também, questionar os currículos pouco expressivos de muitas instituições de ensino superior que oferecem, quando muito, 60h de disciplina optativa em suas grades curriculares. Elas são suficientes para a formação de qualidade desta gama de educadores/as?

Àquelas instituições que se dedicam a oferecer formação complementar em EJA, com carga horária superior a apenas uma disciplina, questionamos se suas ementas contemplam as discussões que trazemos aqui, sobre os elementos necessários à formação do/a educador/a.

Às demais instâncias formativas, iniciais e/ou continuadas, permanece a mesma interrogação: se se preocupam com uma formação específica para a EJA, quais são as propostas sugeridas? Vão de encontro às respostas elaboradas aqui ou propõem princípios antagônicos?

No caminho da figura em direção ao “não”, fica centralizada a formação do/a educador/a em si próprio, em sua autoformação, entendida como a busca individual da reflexão-ação-reflexão. Consideramos que o ato de refletir sobre as demandas que emergem da prática representa um exercício importante para a constituição docente⁷⁶, porém, corre-se o risco de tornar a formação do/a educador/a da EJA uma questão opcional (do *faz quem quer*, independente dos atravessamentos da profissão: jornadas triplas, predominância do público feminino, baixos salários etc.), fazendo retroceder as políticas públicas já conquistadas, além de consentir a omissão por parte das agências formativas.

Baseados nessas considerações, as contribuições de nossos/as interlocutores/as, listadas nas linhas acima sob várias lentes (narrativas ou figurativas), tornam-se recurso importante para se pensar a oferta e a qualidade da formação dos/as educadores/as da EJA.

4.3 As relações constituídas nas trajetórias

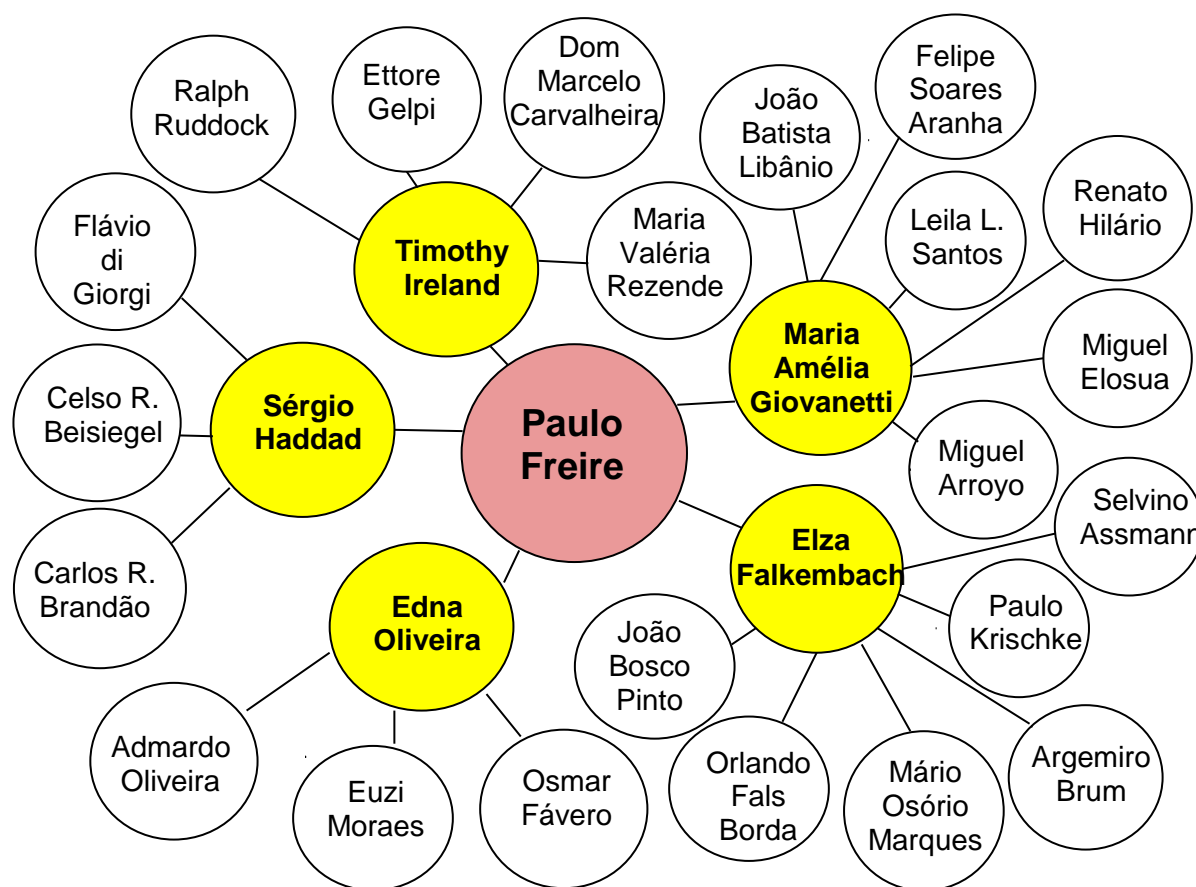
Propomos, a seguir, um cruzamento das respostas que sistematizamos aqui com os caminhos por onde trilharam estes/as formadores/as, resgatando o objetivo de nossa tese em conhecer suas trajetórias e compreender os elementos necessários à formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas. Consiste em considerarmos que as análises que nossos/as interlocutores/as fizeram sobre esta formação não está desvinculada do chão por onde pisaram, das pessoas que conheceram, ou seja, não são reflexões ditas por uma única voz, mas carregadas de uma característica multisonora. Durante suas narrativas foi possível perceber as relações que foram se constituindo em suas trajetórias, o que permite-nos dizer de uma teia de influências daquelas pessoas que os/as antecederam.

Adiante, apresentamos o que foi possível extrair de suas narrativas, destacando que o critério estabelecido foi o de selecionar nomes diretamente citados nas vinte cartas, com o

⁷⁶ Silva *et al* (2011) dedicam uma seção sobre autoformação no texto *Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo*. Ver, também, Pereira (2018) que trabalhou com o princípio da autoformação de professores/as da EJA por meio da análise da escrita de memoriais.

recorte daqueles/as que aparecem como antecessores/as nos trabalhos como formadores/as. Realçamos que esta é uma amostra e não uma totalidade, uma vez que trocamos influências ao longo do caminho, influenciamos e somos influenciados/as também por aqueles/as que caminham juntos/as, bem como aqueles/as que nos sucedem:

Figura 11 — Teia de formadores/as em formação



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2022).

Com base em Fernandes (2014, p. 30), afirmamos que “o processo de narrar-se, ao permitir uma produção de si e do mundo, é uma composição momentânea de territórios histórico-geográfico-existenciais do sujeito e do mundo”. Sendo assim, consideramos que a teia que propomos explora um universo de *territórios* que compõem a própria história da EJA,

a começar com a influência do pensamento de Paulo Freire, presente em todas as falas compartilhadas conosco.

Freire participou de vários momentos deste estudo, tanto nas raízes que sustentam nossa árvore (que nos remete à efervescência da década de 1960, no Brasil e no mundo), quanto no outro lado da linha que a história da elite brasileira traçou com o golpe de abril de 1964 (apenas fisicamente exilado, adubando nossa terra com uma produção teórica importante e reconhecida mundialmente). Ele está presente também nesta figura, na influência extraída da fala dos/as nossos/as cinco interlocutores/as.

Além de Paulo Freire, outros nomes pertencem a esta teia que expressa momentos formativos de nossos/as formadores/as, permitindo-nos, também, o exercício de visualizar as nossas influências, os nomes que estão presentes nas nossas trajetórias, na busca por constituirmos nossas identidades.

A teia que apresentamos aqui foi construída em função da pergunta: quem inspirou as respostas destes/as que nos inspiram a compreender os elementos necessários à formação do/a educador/a da EJA? Assim como nós podemos encontrar nestas cinco trajetórias inspirações para a continuidade de nossos trabalhos na EJA, eles/as também se basearam em exemplos lidos e vividos, nos percursos trilhados em suas caminhadas, conforme refletido por Maria Amélia, ao final da carta 3.4.1: “As minhas ideias, o que eu concebo que são eixos norteadores para prática de formação de educadores, e aí no caso específico educadores de EJA, eu fui tendo clareza ao longo da minha experiência de vida”. Assim como sugere Gonzaguinha: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”⁷⁷.

⁷⁷ Canção *Caminhos do Coração* – Gonzaguinha (1982).

ÚLTIMA MEXIDA NA TERRA: PALAVRAS FINAIS

*“Quem ouviu o meu cantar
 Um pouco me conheceu
 Vou levar no coração
 A fulô que tu me deu
 [...]
 E sempre que chega a hora
 De partir pra outro chão
 Deixo a tristeza de fora
 E canto minha louvação
 [...]
 Eu não vou estar aqui
 Mas nunca vou me esquecer
 O calor que recebi
 Dou de volta pra você
 [...]
 Vou me embora, vou me embora
 Deixo aqui meu coração
 Vou saindo em plena aurora
 Deixando fulô no chão⁷⁸”*

Canção Fulô - música popular de domínio público.

Decidimos escrever essas últimas linhas de uma maneira coerente com a pesquisa. Procuramos uma terrinha para colocar os pés descalços no chão. A poeira das trajetórias estudadas aqui têm cor, pintam a mão. Um momento sensorial, com cheiro, paisagem e afeto. Escrevemos no quintal da minha infância, casa de pai e mãe, na periferia de Belo Horizonte, com lembranças mais antigas, raízes, árvores no quintal, frutas maduras, *fulô* das mais bonitas.

⁷⁸ Esta canção esteve presente em minha pesquisa de mestrado, na busca pelos cheiros de educação e cultura popular na cidade de Belo Horizonte. Não apenas como epígrafe, mas assistida e aplaudida na apresentação do *Grupo de Dança Folclórica da EJA* da escola acompanhada. Conto este detalhe para realçar os motivos dela estar nesta epígrafe final, no fechamento de um ciclo, como nas palavras de Freire em entrevista a Silvestre (2003, p. 341): “Afinal de contas, a cultura, que eu acho que é tudo isso, e mais do que isso, é uma coisa que não nos deixa”.

É com um gostinho bom na boca que vamos compartilhando nossas considerações em ritmo final de escrita, como saborear uma goiabada após ter sido remexida na panela até que chegasse ao ponto certo do doce. Fruta que foi retirada da árvore, fruto de um processo de crescimento da semente.

Vamos colhendo o que se tem semeado ao longo da história. Somos parte desta árvore também. Buscamos aqui conhecer as trajetórias de cinco formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas, suas experiências acumuladas, para identificar os elementos necessários para a formação deste/a educador/a e nos levar a entender quais são os desafios formativos.

A retrospectiva de todo esse chão pisado até aqui, faz-nos pensar na grande responsabilidade que temos com a escrita desta tese: desde a terra por onde caminharam essas pessoas – representantes de uma geração histórica da EJA – até o papel que escrevemos aqui, questionamos quais desafios extraímos para a elaboração dos elementos necessários para a formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas?

Como o passado pode alimentar o presente? Ou, conforme Soares (2003, p. 126), um passado de experiências que “oxigenam e questionam as formas tradicionais dos sistemas regulares de ensino”. Lição de explorar a história fecunda da Educação Popular que aprendemos com Fávero (1983, p. 11) e sua caminhada de documentalista, no resgate da *memória dos anos 60*⁷⁹:

Esta “memória” é parte de um projeto maior de reconstrução e de análise das diversas experiências de cultura e educação popular realizadas no Brasil no início dos anos 60. Seu objetivo é buscar, naqueles anos, lições úteis à nova etapa da luta popular que marca o início dos anos 80.

É partindo deste princípio que demos continuidade em abrir o baú de histórias da EJA, agora, com memórias de uma geração que iniciou o trabalho neste campo entre o final da década de 1960 e 1970, cujas lições foram aprendidas com aqueles/as que os/as antecederam.

Para compreendermos este legado, partimos da premissa de que a Educação de Jovens e Adultos não é um campo consensual. Diversas práticas acontecem (algumas delas acreditam que estão no caminho certo, seja por acomodação, seja por despreparo), sem um olhar cuidadoso ao passado que nos representa, afastando cada vez mais a Educação Popular de suas propostas pedagógicas. Fato este que se tornam repetidoras de experiências malsucedidas de

⁷⁹ *Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60* é o nome do livro organizado por Osmar Fávero sobre os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960. Ver Fávero (1983).

Ensino Supletivo, que esvaziam o processo, focam em conteúdos, silenciam os sujeitos, trancam as grades, como nos alerta Arroyo (2011, p. 42-43):

Tínhamos aprendido que as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção [...]. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade.

Por esta razão, afirmamos mais uma vez a importância desta pesquisa, que se coloca como subsídio para se pensar a formação do/a educador/a da EJA. O oxigênio emanado aqui desta árvore (como é o papel das plantas na produção de *O2*), são as experiências por onde passaram nossos/as interlocutores/as, dando-nos exemplos de que a EJA se aproxima de sua proposta original cada vez que a perspectiva da Educação Popular se faz presente.

Para a realização desta pesquisa (e adaptação às novas exigências do confinamento decorrente da Pandemia de Covid-19), tivemos algumas exigências a cumprir, de forma que nossos objetivos fossem alcançados. O primeiro critério passou pela pergunta: *quem?* Realizamos um levantamento de pessoas com longas trajetórias na formação de educadores/as da EJA e nos preocupamos em diversificar na escolha dos/as interlocutores/as, de modo a não cairmos em um bloco homogêneo de pessoas. Desta forma, achamos importante alcançar uma representatividade de gênero e étnico-racial.

O segundo critério perpassou a indagação: *quando?* Qual período precisávamos demarcar? Quais momentos da história eles/as deveriam ter caminhado? Embasados em estudos anteriores feitos por outros/as autores/as e pelos achados da nossa própria pesquisa de mestrado sobre os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, partimos para uma etapa seguinte, estabelecendo um recorte entre as décadas de 1970/1980.

O terceiro e último critério aproximou-se da questão: *onde?* Quais locais estas pessoas poderiam ter trabalhado na formação de educadores/as da EJA que nos ajudariam a refletir sobre suas especificidades? Buscamos, então, contemplar a diversidade das regiões brasileiras, das instituições formadoras e dos braços possíveis desta formação.

Ante a escolha de cinco formadores/as (e de posse dos seus aceites em participar da pesquisa), precisávamos definir a metodologia que melhor atenderia nossos objetivos. Olhávamos para o papel escrito o nome de cinco grandes referências da EJA: Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti; Timothy Denis Ireland; Elza Maria Fonseca Falkembach; Edna Castro de Oliveira e Sérgio Haddad. Estávamos diante da palavra "sim" na frente dos nomes

de pessoas que participaram ao longo de suas trajetórias da consolidação desta área como um campo de direito; participaram de duros processos de repressão da ditadura militar e reinventaram modos de lutar, somando-se aos movimentos sociais efervescentes no Brasil e no mundo, como, por exemplo, o maio de 1968 na França; participaram de várias frentes de preparação de profissionais para o trabalho na EJA, com trajetórias longevas de dedicação, seja no campo prático, seja no arcabouço teórico que alimenta a área.

De olho neste caldo bom das trajetórias destas cinco pessoas que aceitaram participar da nossa pesquisa, optamos pela abordagem autobiográfica, por acreditarmos que estas pessoas precisavam de um tempo livre para falarem de seus pés na estrada: da terra para o papel.

Uma nova etapa surgiu quando o desafio se tornou a transposição da terra que eles/as pisaram para o papel que contaria estas histórias. Sob a pressão das quase vinte e duas horas de entrevistas transcritas, adotamos a estratégia da narrativa em formato de cartas, atingindo nossos objetivos de duas maneiras: deixar o máximo possível de suas falas no corpo do texto e nos envolver poeticamente com estas pessoas, por meio de uma forma antiga de se corresponder, portanto, nos remetendo mais uma vez ao baú de histórias. Assim, conseguimos unir a forma ética de apresentar as suas falas na íntegra (tendo essas falas passado por devolutiva e correção, conforme acordado nos contatos iniciais com cada um/a), à forma estética proposta por Freire (1996, p. 36): “Decência e boniteza de mãos dadas”.

As quatro seções de cartas, divididas em categorias de análise, facilitaram a compreensão do chão por onde estas pessoas pisaram e, na etapa seguinte, exploramos as respostas em torno dos elementos fundamentais à formação do/a educador/a da EJA.

Esta empreitada de análise das narrativas em função da pergunta inicial (qual é a sua história como formador/a de educadores/as de pessoas jovens e adultas e o que você considera como elementos essenciais necessários a esta formação?) revelou, em primeiro lugar, que eles/as passaram por motivações na infância e na adolescência (por parte da família, da religião, dos/as professores/as ou amigos/as), contribuindo com as escolhas de seguir determinados caminhos; em segundo lugar, que os cursos escolhidos para Graduação e Pós-Graduação mostraram suas inserções na temática dos sujeitos jovens e adultos em processos de luta pela emancipação; em terceiro lugar, foi possível perceber que, à medida que eles/as se aproximaram da militância política, ampliaram suas oportunidades de diálogo com os sujeitos em situação de opressão; em quarto lugar, que o trabalho como formadores/as permitiu que eles/as acumulassem bagagens que nos levaram ao quinto ponto explorado: o que é imprescindível à formação de educadores/as da EJA?

A análise das respostas dos/as cinco formadores/as de educadores/as da EJA escolhidos/as nesta pesquisa nos levou a elencar algumas especificidades da formação destes/as educadores/as, sistematizadas em quatro princípios que, para eles/as, necessitam estar presentes nos processos formativos: 1- a perspectiva da Educação Popular, como um tronco central para o crescimento de uma proposta que busca dignidade e justiça social; 2- o domínio do conteúdo e da metodologia própria do campo; 3- a construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a e 4- a reflexão como processo formativo. Podemos considerar que os pontos 2, 3 e 4 também fazem parte do ideário da Educação Popular, uma vez que um processo de luta pela ascensão das camadas populares envolve respeitar os sujeitos por meio do domínio do conteúdo e da metodologia pertinente, das relações estabelecidas e da autocrítica para seguir adiante.

A ideia de dialogar com formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas partiu de nossas reflexões sobre a necessidade de frequentemente abrir o baú de histórias da EJA, no intuito de alimentar o nosso esperançar. Regando, estaremos preparando o jardim "para a rosa que se abrirá na primavera" (FREIRE, 2000, p. 05). Se essas histórias não são contadas, perdemos a chance de aprender com o passado, de não dar conta da luta do presente e de não sustentar um futuro ideal.

Conhecer as trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas e compreender como esta formação deve acontecer para chegarmos a uma proposta de educação que se coloca como atitude de superação das desigualdades e participação efetiva dos sujeitos envolvidos, foram os objetivos desta pesquisa. Uma vez que foram duplos, a colheita de nossos frutos será dupla, igualmente.

Primeiro conhecemos as trajetórias de cinco formadores/as que dedicaram suas vidas a trabalharem *com* o povo – por isso a característica *popular* na palavra *educação* – permitindo-nos visualizar a linha do tempo da EJA no Brasil, suas lutas e seus desafios. São baús de histórias que, naturalmente, têm por finalidade alimentar novas gerações, só aguardando para serem abertos.

O segundo subsídio da colheita foi a compreensão dos elementos necessários à formação de educadores/as da EJA, desvendando-nos que as experiências acumuladas no caminho estão relacionadas aos elementos formativos que propõem aos/às educadores/as em formação, compreendidos como pessoas trilhando suas trajetórias na Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Diante dos depoimentos compartilhados conosco é possível afirmar que a vivência na Educação Popular ao longo da trajetória formativa – sendo esta formação não iniciada e não

fundada nas agências formais de ensino – está proporcionalmente ligada à presença deste ideário nas práticas de formação de educadores/as por onde trabalharam. A escuta das trajetórias de cinco pessoas tomadas como referência na história da formação de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil, contribuiu para o entendimento de que o vínculo que tiveram com a Educação Popular, ao longo do caminho (seja em formação, seja em frentes trabalho), favoreceu a aproximação destes princípios na preparação de profissionais para o trabalho na EJA.

Perante seus relatos, identificamos que foram em períodos pontuais da nossa história que as ações governamentais, quase sempre a favor dos interesses dominantes, tiveram intenções com a ascensão das camadas populares. Sob forte liderança de Paulo Freire, uma múltipla e insurgente onda de pessoas, interessadas na mudança do paradigma social, levaram adiante o plano de transformação pela via da educação, na busca pela realização do sonho de *ser mais* (FREIRE, 2014).

Podemos afirmar que a inserção do ideário da Educação Popular nas frentes de formação que levantamos aqui é o reflexo do trabalho de um grupo de pessoas que seguiram suas experiências nesta área, imersos em uma teia de influências por onde passaram, tornando-se propagadores/as destes princípios. São herdeiros/as que se alimentaram nesta fonte. Portanto, aqueles/as que se formaram na experiência da Educação Popular propõem uma formação fundamentada neste ideário, confirmando nossa hipótese inicial de pesquisa (os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultos/as contribuem com a formação de outras pessoas de acordo com as experiências que foram acumulando).

Conforme identificamos, ao longo dos trabalhos como formadores/as, em diversas instâncias que ela se apresentou, o tronco central de suas atividades foi (e ainda é) uma educação que se movimenta em busca de dignidade, justiça e transformação. Desta maneira, é possível dizer que os/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas, aqui pesquisados/as, contribuem com a formação de outras pessoas de acordo com as experiências que foram acumulando em torno do ideário da Educação Popular, levando-nos a reconhecer que a garantia da oferta de uma educação de qualidade para este público encontra-se na indissociabilidade entre a EJA e a Educação Popular.

Considerando-a como elemento fundamental para a formação de educadores/as, a Educação Popular necessita continuar presente nas propostas de EJA (escolares ou não-escolares), sendo este o caminho para chegarmos à qualidade desta modalidade educativa. Destacamos como qualidade o modo de se fazer uma formação dialógica, contextualizada, reflexiva, emancipatória, presente desde os exemplos daqueles que inspiraram nossos

interlocutores/as nas décadas de 1950/1960, na efervescência dos movimentos de educação e cultura popular, até os exemplos que buscamos trazer nesta tese. Pessoas que atravessaram, com as mangas arregaçadas, um período na história do Brasil de cerceamento de direitos, contribuindo com a consolidação do que hoje se conhece como Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Realizar esta pesquisa permitiu-nos alargar nossas concepções de EJA como um campo teórico-prático que se consolidou diante de um quadro de lutas insurgentes, afirmando a que veio - para a ascensão das camadas populares - e com quem veio - com as camadas populares.

Para retomarmos nossa metáfora de seres-natureza que somos, a árvore deste campo de conhecimento tem nutrientes que respingam em várias frentes, dentro ou fora da universidade: na formação inicial (em movimento de luta pela presença deste corpo de conhecimento nas licenciaturas); na formação continuada (em diálogo com as políticas públicas locais e federais); na extensão (no envolvimento das demandas da comunidade); na orientação de mestrados e doutorados; na injeção teórica de adubos para o campo; nos fóruns; nos GTs; nos núcleos de pesquisas; nas secretarias; nos ministérios; nas ONGs; nos movimentos sociais, enfim, nos inúmeros coletivos da EJA. Folhas que se tocam, passando para frente uma ideia – não uma ideia qualquer – um ideário de luta. Educação Popular, presente!

REFERÊNCIAS

- ALVES MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- ARANHA, Felipe Soares. *Educadores populares e movimento popular: relação de saber*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*. 2003, v. 3, n. 1, pp. 28-49.
- ARROYO, Miguel G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. 2013, n. 11, pp. 89-117.
- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, ed. rev. e ampl., 2011.
- BARREIRO, Júlio. *Educación Popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. 2a ed. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer nº 001/2000*, de 11 de fevereiro de 2000. Orientação sobre a Regulamentação da Educação Infantil. 2000.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Guia da SMED: atribuições, serviços, procedimentos, gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas, endereços, escolas municipais, unidades de educação infantil, creches*. 2011.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BETTO, Frei. *Puebla para o povo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.
- BOASE, J.; HUMPHREYS, L. Mobile methods: Explorations, innovations, and reflections. *Mobile Media & Communication*, 6(2), 153-162, 2018.

- BOFF, Leonardo. *Teologia do cativo e da libertação*. Lisboa: Multinova, 1975.
- BOFF, Leonardo. *Igreja: carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante*. São Paulo: Ática, 1994.
- BORGES, Liana da Silva. *A alfabetização de jovens adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.), *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, p. 183-191, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio à edição brasileira. In: BARREIRO, Júlio; tradução de Carlos Rodrigues Brandão. *Educação Popular e conscientização*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ed. rev. e ampl., 2002a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser “popular”. Sobre a educação que se atreveu a ser “do oprimido”. In: JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Live de 15/12/2020 “A pesquisa em Educação Popular”*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N-N6cb13s4E> Acesso em: out. de 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Live de 17/03/2021 Paulo Freire: Vida e obra*, 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gYUrodSbws>. Acesso em: out. de 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Live de 30/06/2021 “Café com Paulo Freire: Educação Popular e Paulo Freire”*, 2021b. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aj_p1NNRUwk. Acesso em: out. de 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, R.. *Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de novembro de 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e Sensibilidade numa produção de conhecimentos históricos-culturais. *Revista Memória em Rede*. Pelotas, v.10, n.17, jul./dez.2017.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. *De olho na escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno trabalhador*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

DELORY-MOMBERGER, C. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica Anthropos, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. O desenvolvimento local como componente da formação de educadores de pessoas jovens e adultas. In: SILVA, F. A. O. R.; COTRIN, R. M. A.; SILVA, M. D.; LOURES, M.; SANTANNA, A. (Orgs.). *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos*. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 343-356.

DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do; OLIVEIRA, Heli Sabino; SILVA, Jerry Adriani da; CRUZ, Neilton Castro da; GONZAGA, Yone Maria. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

FALKEMBACH, Elza Maria F. *Funções sociais da habitação do operário rural no município de Porto Alegre*. 1970. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1970.

FALKEMBACH, Elza Maria F. *Sujeitos sem-terra em movimento: socialização e individuação*. 2002. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FALKEMBACH, Elza. *Live de 09/06/2020 no lançamento do livro "A Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos"*, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=2428192670617842>. Acesso em: out. de 2022.

FALKEMBACH, Elza M. F. *Live de 25/11/2021 O legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes: da utopia aos diálogos possíveis*, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNEB, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/YAefYo89ml8> Acesso em: out. de 2022.

FARIAS, Alessandra Fonseca. *O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar. Apresentação da reedição. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber Livro, 2004.

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.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STREECK, D. R.; ESTEBAM, M. T. (Org.). *Educação Popular, lugar de construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, Filipe Santos. *A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2014.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Numeramento: usos de um termo na configuração de demandas e perspectivas da pesquisa em educação matemática de pessoas jovens e adultas. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2015, v. 1, p. 257-281.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar*. Brasília: *Revista de Educação AEC*, nº 106, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / Prefácio de Jacques Chonchol. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade – e outros escritos*. 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). 23 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Ana Lúcia S. de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e035283, p. 1-20, 2021.
- FROCHTENGARTEN, Fernando. A EJA do Colégio Santa Cruz. In: PERELMUTTER, D.; FROCHTENGARTEN, F [editores]. *Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz: uma história narrada por professores e estudantes*. 1. ed. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2020. v. 1. p. 143.
- GALVÃO, A. M. O.; NEIVA, L. M. A.; JINZENJI, M. Y. O lugar dos pertencimentos do escritor-adulto na reconstrução das memórias de infância. *Pro-Posicoes* (UNICAMP), v. 29, p. 192-213, 2018.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. *Uma história e uma história e uma história: contos dos contos de tradição oral*. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2019.
- GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. *L'Education Populaire et la Societé Civile au Brésil*. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Université Catholique de Louvain, UCL, Bélgica, 1983.
- GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. *Mouvements sociaux urbains au Brésil: a la recherche d'une nouvelle identité - Mouvement du quartier Lindeia, Belo Horizonte (annees 80), etude de cas de l'Ecole Professionnelle "Tio Beijo"*. 1991. Tese (Doutorado em Sociologia) - Université Catholique de Louvain, UCL, Bélgica, 1991.
- GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUTIERREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. 2.ed. Petrópolis: 1976.
- HADDAD, Sérgio. *Uma proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino noturno para trabalhadores. In: ARROYO, Miguel. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. Coleção Educação Popular, n. 8. São Paulo: Loyola, 1986, p. 155-193.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. Balanço da educação popular através do ensino público. *La Piragua*, n.5, p. 41-43, 1992a.

HADDAD, Sérgio. Educação para além do conhecimento. *Travessia*, v. 5, n.12, p. 36-38, 1992b.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 2-13, out./dez. 1992c.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

HADDAD, Sérgio. *Live de 01/09/2021 Celebrar Paulo Freire: diversidade no exercício da democracia e em defesa do direito à educação para jovens, adultos e idosos*, no II Colóquio Internacional Aprendizados ao Longo da Vida, da UERJ, 2021a. Disponível em: <https://youtu.be/uyTz6vNzMZs>. Acesso em: out. de 2022.

HADDAD, Sérgio. *Live de 25/11/2021 Ano 100 com Paulo Freire na FEUSP: Diálogo com um biógrafo de Paulo Freire*, 2021b. Disponível em: <https://youtu.be/rS0B54HcVTQ> Acesso em: out. de 2022.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IRELAND, Timothy D. *Gelpi's View of Lifelong Education*. 1978. Dissertação (Masters Degree In Adult Education) - University of Manchester, Inglaterra, 1978.

IRELAND, Timothy D. *Adult Education and trade unionism in Northeast Brazil: a study of a practice of Popular Education*. 1988. Tese (Doctorate Degree In Adult Education) - University of Manchester, Inglaterra, 1988.

IRELAND, Timothy D. Parcerias para políticas de aprendizagem ao longo da vida: uma perspectiva brasileira. *Convergência*. Brasília: UNESCO; Ação Educativa; DVV International, 2009.

IRELAND, Timothy. *Live de 20/05/2021 A EJA na Universidade - Interpelando a Extensão, organizado pelas instituições: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Poços de Caldas; Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), e Universidade Federal de Lavras (UFLA)*, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qtB4WgY3HjE> Acesso em: out. de 2022.

JARA, Oscar. *A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

JARA, Oscar. *Live de 28/06/2021 Meus encontros com Paulo Freire na Educação Popular, no evento Café com Paulo Freire de Garopaba/Santa Catarina*, organizado por Elza

Falkembach, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOHBX05ijb8>, tradução nossa. Acesso em: out. de 2022.

JARA, Oscar; FALKEMBACH, Elza Maria F. Educação Popular e sistematização de experiências. In: STREECK, D. R.; ESTEBAM, M. T. (Org.). *Educação Popular, lugar de construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAUFMANN, K.; PEIL, C. The mobile instant messaging interview (MIMI): Using WhatsApp to enhance self-reporting and explore media usage in situ. *Mobile Media & Communication*, 1-18, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Lúcia Helena A. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lúcia Helena A.; RAMALHO, Bárbara Bruna M.; CARVALHO, Paulo Felipe L. de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-21, 2019.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LIMA, Marileide Moutinho P.; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos: o estado do conhecimento. *Série-estudos*, v. 26, p. 219, 2021.

LOPES, Michele da Silva; GOMES, Nilma Lino. A diferença entre os diferentes: mulheres negras em movimento. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de O. e. (Orgs). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MACEDO, Carmen Cinira. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (Orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 4ª. ed., 1988.

MARTINS, Francisco A. S.; LEÃO, Geraldo M. P. Sobre experiências participativas e o processo formativo: questões para o debate. *Educação em Foco*, v. 22, n. 38, p. 22-43, 2019.

MELO, Alberto. *Passagens revoltas [1970-2012]: 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. 1ª ed. - [S.l.]. Lisboa: Associação In Loco, 2012.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MOREIRA, Thamyres Xavier. *Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vida de professores*, v. 2, 1995.

OLIVEIRA, Admardo S. de; CARNIELLI, Adwalter A.; SOARES, Agostinho J.; KROHLING, Aloisio; BUSSOLA, Carlo; ROCHA, Geraldo L.; BERGEN, Karel F. V. D.; SCHWEDER, Sérgio. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *Os processos de formação na Educação de Jovens e Adultos: a "panha" dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *Live de 02/09/2021 Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia* no II Colóquio Internacional Aprendizados ao Longo da Vida (UERJ), 2021a. Disponível em: <https://youtu.be/7m5QAKVaVbA>. Acesso em: out. de 2022.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *Live de 02/12/2021 Brasil rumo à CONFINTEA VII: os Fóruns Estaduais de EJA*, 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oe31mhDV_mQ. Acesso em: out. de 2022.

OLIVEIRA, Ruth Helena F. S. *Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.. O movimento biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Calitativa*, v. 2, p. 6-26, 2017.

PEDROSO, Ana Paula F. *Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, Jacqueline M. M. *A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA: memórias da formação docente*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PERELMUTTER, D.; FROCHTENGARTEN, F [editores]. *Memórias da EJA do Colégio Santa Cruz: uma história narrada por professores e estudantes*. 1. ed. São Paulo: Colégio Santa Cruz, 2020.

PINHEIRO, Marcos César de O. *Dos comitês populares democráticos (1945-1947) aos movimentos de educação e cultura popular (1958 a 1964): uma história comparada*. 2014. Tese (Doutorado em História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PINHO, Clarice Wilken de. *Educação e cultura popular nas propostas escolares de EJA - Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PINHO, Clarice Wilken de. Educação e Cultura Popular na educação pública de Belo Horizonte: um debate sobre Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica do Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte*, v. 7, p. 340-357, 2020.

PINHO, Clarice Wilken de; SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda A. O. R. Educação, Cultura Popular e Educação de Jovens a Adultos. *Revista FAEEBA*, v. 29, p. 403-416, 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

REVISTA SINTRICOM 80 ANOS. João Pessoa, PB: SINTRICOM-JP, 2014.

REZENDE, Maria Valéria. *Vasto Mundo*. 1a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Enio José S. *Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação Superior ainda que tardia: sentidos, impactos e efeitos da formação superior na vida de adultos com antecedente escolar na EJA. In: *III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 2017,

Florianópolis/SC; *III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 2017, Salvador-BA: UNEB, 2017.

SILVA, César Ferreira da. *Educação popular na América Latina: percursos de educadoras e educadores populares da geração de 1960 no Brasil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2022.

SILVA, Fernanda A. O. R. *Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda A. O. R.; PORCARO, Rosa C.; SANTOS, Sandra M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Jerry Adriani. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, José Barbosa da. *Assessoria e movimento popular: um estudo do Serviço de Educação Popular (SEDUP)*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1992.

SILVESTRE, Edney. *Contestadores: entrevistas notáveis*. São Paulo: Francis, 2003.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: *30ª ANPED*, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leôncio. *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*. (Coleção Estudos em EJA). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Org.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela C. S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 66*, 2014.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda A. O. R. Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas mineiras: relações entre especificidades, atendimento e formação. In: *XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: PARA ONDE VAI A DIDÁTICA?* Salvador: Editora da UFBA, 2018.

SOARES, Rafaela C. S. *O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da UFMG*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Celso de Rui Beisiegel: o legado de um intelectual em defesa da educação popular pública. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-9, 2018.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. Brasília: MEC, 2004.

UNESCO, MEC. Marco de ação de Belém – VI CONFINTEA. Brasília: MEC, 2010.

VACCAREZZA, Trinidad. *A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Maria Clárisse. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIEIRA, Maria Clárisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: *30ª ANPED*, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

VIEIRA, Maria Clárisse. *Memórias-testemunhos de educadores: contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro 3 — Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

	Título	Autor/a	Ano	Instituição	Subtema	Nível
1	Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora	MARTINS, Cássia Cristina	2015	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	formação continuada	mestrado
2	Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática	BRUNELLI, Osinéia Albina	2012	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	formação continuada	mestrado
3	A política pública do estado de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA	SANTOS, Sávio Antunes dos	2013	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	formação continuada	mestrado
4	Formação inicial de professores de Ciências (Química e Física) para a Educação de Jovens e Adultos e o silenciamento dos cursos formadores.	MONTENEGRO, Dhiego Souto	2016	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	formação inicial	mestrado
5	O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo	FARIAS, Alessandra Fonseca	2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	formação inicial	mestrado
6	O curso de pedagogia da Uneb campus IX	ANJOS, Leila Oliveira	2018	Universidade Estadual de	formação inicial	mestrado

	Título	Autor/a	Ano	Instituição	Subtema	Nível
	Barreiras e a formação docente para a EJA			Feira de Santana (UEFS)		
7	Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão	VICENTINI, Adriana Alves Fernandes.	2012	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	formação continuada	doutorado
8	Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.	MOREIRA, Thamyres Xavier.	2016	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	formação inicial	mestrado
9	Processo constitutivo do coordenador pedagógico iniciante do município de São Paulo na perspectiva da análise sócio-histórica	PAOLILLO, Serjane Cristina	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	formação continuada	mestrado
10	Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da UEFS	MAMONA, Sara Soares Costa	2017	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	formação inicial	mestrado
11	Em busca da especificidade da formação de educadores de jovens e adultos	FRANÇA, Magdalânia Cauby	2001	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	formação continuada	mestrado
12	Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016	CALDAS, Taciana Durão Leite	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	formação continuada	mestrado

	Título	Autor/a	Ano	Instituição	Subtema	Nível
13	Cursos de formação continuada para professores que atuam em educação de jovens e adultos	NAITO, Maria José Mafra	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	formação continuada	mestrado
14	Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular.	PINHEIRO, Rosa Aparecida	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	formação continuada	doutorado

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022).

ANEXO 2 — Digitalização das teses e dissertações dos/as interlocutores/as da pesquisa

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
INSTITUT DES SCIENCES POLITIQUES ET SOCIALES

**L'EDUCATION POPULAIRE ET LA SOCIETE CIVILE
AU BRESIL**

par

MARIA AMELIA GOMES DE CASTRO GIOVANETTI

Directeur: Prof. F. HOUTART
Rapporteur: Prof. F. DEBUYST

Travail de fin d'études présenté
en vue de l'obtention du grade de
Licencié en Sociologie

Septembre 1983

Fonte: (GIOVANETTI, 1983)

TABLE DES MATIERES

"L'EDUCATION POPULAIRE ET LA SOCIETE CIVILE AU BRESIL"

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>PREMIERE PARTIE: LES CONDITIONS SOCIALES DANS LA SOCIETE BRESILIENNE ET L'EDUCATION DES CLASSES POPULAIRES.</u>	9
<u>Chapitre I: LE POPULISME (1945-1964).</u>	12
1.1. L'industrialisation, l'éducation et la formation de main-d'oeuvre qualifiée.	13
1.2. Les rapports entre l'Etat Populiste et la Société à travers les politiques d'Education.	18
1.3. La présence du "Desenvolvimentismo" et du Nationalisme dans l'Education.	30
<u>Chapitre II: L'ALLIANCE ENTRE LE CAPITAL ETRANGER, LES MILITAIRES ET LES TECHNOBUREAUCRATES.</u>	41
2.1. Les contradictions du système capitaliste et de l'éducation	41
2.2. Les politiques de l'Etat Autoritaire dans le domaine de l'éducation des classes populaires.	57
2.3. La présence de l'Idéologie de la Sécurité Nationale dans l'éducation	70
<u>DEUXIEME PARTIE: LES RAPPORTS ENTRE L'ETAT ET LA SOCIETE BRESILIENNE A TRAVERS L'EDUCATION DES CLASSES POPULAIRES (1974-1979).</u>	78
<u>Chapitre III: LE MOBREAL: UN DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE DE "CONSENSUS" DE LA PART DE L'ETAT - SA PORTEE ET SES CONTRADICTIONS.</u>	80
3.1. L'intérêt de l'Etat pour l'éducation des classes populaires.	81
3.2. La "coercition" et le "consensus": la double fonction de l'Etat et sa recherche d'hégémonie.	84

ÍNDICE

“A EDUCAÇÃO POPULAR E A SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL”

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>PRIMEIRA PARTE: AS CONDIÇÕES SOCIAIS DA SOCIEDADE BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.</u>	9
<u>Capítulo I: O POPULISMO (1945-1964).</u>	12
1.1 A industrialização, a educação e a formação de mão-de-obra qualificada.	13
1.2 A relação entre o Estado Populista e a Sociedade através das políticas de Educação.	18
1.3 A presença do “Desenvolvimentismo” e do Nacionalismo na Educação.	30
<u>Capítulo II: A ALIANÇA ENTRE O CAPITAL ESTRANGEIRO, OS MILITARES E AS TECNOBUROCRACIAS.</u>	41
2.1 As contradições do sistema capitalista e da educação	41
2.2 As políticas do Estado Autoritário e o domínio da educação das classes populares.	57
2.3 A presença da Ideologia da Segurança Nacional na educação	70
<u>SEGUNDA PARTE: AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE BRASILEIRA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES (1974-1979).</u>	78
<u>Capítulo III: O MOBREAL: UM DOS INSTRUMENTOS DE BUSCA DE “CONSENSO” DA PARTE DO ESTADO - SEU ALCANCE E SUAS CONTRADIÇÕES.</u>	80
3.1 O interesse do Estado pela educação das classes populares.	81
3.2 A “coerção” e o “consenso”: a dupla função do Estado e sua relação hegemônica.	84
3.3 As contradições do Estado Autoritário Brasileiro e suas tentativas	

	de superá-las através do Mobral.	89
3.4	A “Integração Social” e a “Democratização”: os caminhos para a coesão da nação.	96
3.5	Alcances e limites do Mobral	101
Capítulo IV: <u>A EDUCAÇÃO POPULAR: UM DOS INSTRUMENTOS DE AÇÃO DAS CLASSES POPULARES.</u>		106
4.1	O papel ideológico da Educação Popular - análise de duas experiências.	109
4.1.1.	Os critérios de escolha e as características gerais das experiências	110
4.1.2	A Educação Popular como uma prática política	112
	A. As duas experiências: das práticas de oposição.	112
	B. Contradições das práticas.	113
	C. Os momentos de práticas	114
4.1.3	A Educação Popular e os Movimentos Sociais.	116
4.1.4	A relação entre a Educação Popular e o Estado	120
4.2	O alcance e os limites da Educação Popular.	125
4.2.1.	As dificuldades de uma avaliação do resultado das práticas	125
4.2.2	O amadurecimento da tendência política.	127
4.2.3	A falta de organização	129
<u>CONCLUSÃO</u>		133
<u>BIBLIOGRAFIA</u>		136

(Tradução nossa do sumário da dissertação de Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti para fins exclusivos desta pesquisa)

RESUMO

A EDUCAÇÃO POPULAR E A SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL

Este trabalho se desenvolverá em torno do tema: Educação Popular e Sociedade Civil no Brasil. Especificamente o conceito de Educação Popular será abordado no quarto capítulo e o de Sociedade Civil no terceiro capítulo. Na medida em que nós utilizamos o conceito gramsciano de “sociedade civil” (uma das esferas do Estado), nós somos levados a analisar as relações entre o Estado e a Sociedade. E o conceito de Educação Popular delimita o domínio no qual nós vamos analisar as relações referidas acima. Nosso tema anuncia também que nosso trabalho vai centrar sobre uma sociedade determinada, ou seja, a sociedade brasileira. É necessário precisar também o fenômeno central que nos chamou a atenção e que nos motivou a realizar esse trabalho. É o fenômeno do ressurgimento da Educação Popular durante o período de 1974-1979 no Brasil. Este trabalho vai se fundamentar essencialmente em três pontos de referência. Para as análises mais gerais nós vamos nos basear em alguns conceitos da Teoria Política de A. Gramsci: o conceito de Estado, de hegemonia e de ideologia. Para as análises das relações entre Estado e a sociedade brasileira a partir do Golpe Militar de 1964, nós vamos nos fundamentar em alguns escritos de G. O'DONNELL que reflete sobre os Estados Militares na América Latina, nomeados como Estados Burocráticos-Autoritários (BA). Enfim, o terceiro ponto de referência será composto das relações de algumas experiências de Educação Popular no Brasil e dos escritos de alguns autores que se ocuparam desse tema. Neste trabalho nós temos a preocupação de analisar o fenômeno central, ou seja, o ressurgimento da Educação Popular no Brasil no período 74-79, assim como os outros fenômenos sociais, a partir de uma perspectiva dialética e dentro desta perspectiva a categoria de contradição nos parece muito rica para as reflexões deste trabalho. A partir dela nós analisaremos a relação entre Estado e as classes populares no domínio da Educação, não como uma relação unilateral e determinada, mas como uma relação dinâmica que apresenta sempre questões novas e inesperadas. Por fim, será justamente uma de nossas preocupações em nosso trabalho, buscar as contradições, evidenciar o conteúdo escondido, latente, implícito das aparências, tentando conjugar a “teoria” (momento conceitual) com a “prática” (momento concreto).

(Resumo da dissertação elaborado por Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti para fins exclusivos desta pesquisa)

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Département des Sciences Politiques et Sociales

MOUVEMENTS SOCIAUX URBAINS AU BRESIL

A LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE IDENTITE

**MOUVEMENT DU QUARTIER LINDEIA, BELO HORIZONTE
(ANNEES 80)**

Etude de cas de l'Ecole Professionnelle « Tio Beijo »

Dissertation doctorale présentée en vue de
l'obtention du titre de Docteur en Sociologie

par

Maria Amélia GOMES DE CASTRO Giovanetti

Directeur : Jean **REMY**

1991

Fonte: (GIOVANETTI, 1991).

Índice

Introdução	15
Capítulo I: A luta pelo espaço urbano em um contexto capitalista dependente	23
Introdução	23
Antecedentes	25
- A questão social	25
- O modelo de acumulação capitalista dependente na América Latina – o caso do Brasil	26
1 A Sociedade brasileira e os trabalhadores assalariados	29
1.1 O país	29
1.1.1 A população, o desequilíbrio regional e a concentração de Renda	29
1.1.2 Viabilidade econômica	31
1.1.3 Dívida exterior e estagnação do crescimento econômico	33
1.2 Os trabalhadores assalariados	36
1.2.1 O trabalho	36
1.2.2 A educação escolar	49
1.2.3 A saúde	51
1.2.4 A moradia	54
2 A luta pelo espaço urbano	59
2.1 A cidade de Belo Horizonte - criação e formação do espaço urbano (1987-1940)	60
2.2 A região industrial e a metrópole de Belo Horizonte – a intensificação de migrações (1940-1960)	67
2.3 O bairro Lindéia: relação entre o espaço e a vida social (1960-1970)	73
2.3.1 O processo de ocupação do espaço urbano em Lindéia e o início do movimento de bairro (anos 60)	76
2.3.2 A construção do espaço urbano (anos 70)	87
Conclusão	96

Capítulo II : A conjuntura dos anos 80 no Brasil e os movimentos de bairro: a luta pela democracia	99
Introdução	99
1 O significado dos movimentos de bairro no interior da sociedade brasileira (o final dos anos 70 e os anos 80)	103
1.1 O final dos anos 70: a recusa do autoritarismo militar e o otimismo das análises	104
1.2 Os anos 80: a mudança de estratégia dos movimentos de bairro e a luta pela democracia	107
2 A conjuntura política brasileira dos anos 80: as relações entre os movimentos de bairro e a “transição política”	111
2.1 O processo de transição política	112
2.2 O governo do general E. GEISEL (1974-1979): a “política de distensão” e o processo de liberalização política	114
2.3 O último governo militar (general J.B FIGUEIREDO, 1979-1984): “abertura política” e a campanha pelas eleições presidenciais diretas (final 1983, começo 1984)	116
2.4 A “Nova República” (J. SARNEY, 1985-1989) e o processo de consolidação democrática: a crise de governabilidade na campanha pelas eleições presidenciais (1989)	122
2.5 O clima de incerteza, de instabilidade e a luta dos trabalhadores no final dos anos 80	128
3 A crise econômica dos anos 80 no Brasil e a luta dos agentes dos movimentos de bairro	132
3.1 Os sintomas da “crise”	133
3.2 A América Latina dentro do cenário internacional e o impacto da crise econômica na vida dos trabalhadores assalariados	135
4 A violência urbana na sociedade brasileira dos anos 80 e a luta pela democracia	140
Conclusão	145
Capítulo III: A luta pela estrutura de uma vida social. - A busca de segurança dos agentes da Escola de Produção do Lindéia	147
Introdução	147
1 Metodologia de Análise	151
1.1 Método e processo de conhecimento	151
1.2 A abordagem abrangente em M. Weber	152
1.3 A compreensão e o objeto de estudo	155

2	O terreno da pesquisa empírica: A Ação Social Técnica (AST) – Escola Profissional Tio Beijo - Bairro Lindéia, Belo Horizonte, M.G., Brasil	157
	2.1 A escola e o movimento de bairro: sua construção, seus cursos e seus alunos	157
	2.2 O atelier de produção e a formação profissional	161
	2.3 A educação operária, objetivos e método	162
	2.4 O ator social no interior do movimento de bairro. A Escola Profissional durante os anos 80	163
3	Os instrumentos da coleta de dados	165
	3.1 A observação da vida cotidiana	165
	3.2 A pesquisa ação e a observação participante: impactos, limites, alguns princípios	167
	3.3 As histórias de vida e a sociologia compreensiva	172
4	Os processos de uma pesquisa qualitativa	175
	4.1 O registro	175
	4.2 Pesquisador-agente: dois mundos que se cruzam	176
	4.3 A entrevista	177
5	A análise das histórias de vida dos agentes da Escola de Produção	184
	5.1 A unidade social e espacial de observação	184
	5.2 A entrevista não diretiva	184
	5.3 A análise de conteúdo das histórias de vida: conceitos teóricos	186
	5.3.1 A análise de conteúdo	186
	5.3.2 A análise vertical	191
	5.3.3 A análise transversal	192
	5.4 A análise vertical: aplicação	195
	5.4.1 Apresentação de quadros	195
	5.4.2 Conclusão da análise vertical	241
	5.5 A análise transversal: aplicação	247
	5.5.1 Os desafios	247
	5.5.2 Os autores	248
	5.5.3 Os co-autores	250
	5.5.4 Os eventos	254
	A O trabalho	256
	B O alojamento	259
	C A vida familiar	261
	D Os estudos	264
	E A saúde	265
	F A conjuntura em geral	266
	G A entrevista, um momento de recontar a vida como uma história	267
	5.5.5 Conclusão da análise transversal	267
	5.6 Cruzamento entre os resultados das análises vertical e transversal	273

6	A observação participante, a pesquisa ação: alguns dados	276
	6.1 A migração em direção à cidade e o sentido de engajamento ao movimento do bairro à construção da escola	276
	6.1.1 A Escola de Produção, “busca por uma vida melhor”	278
	6.1.2 O significado de Escola no interior do movimento de bairro em Lindéia	280
	6.2 A gestão da Escola Profissional - conflitos e diferenças	284
	6.2.1 “Democracia gera trabalho”	284
	6.2.2 “É preciso manter o ritmo da produção da oficina”	285
	6.2.3 O discurso e o gesto	287
	6.2.4 Os mais velhos e os mais novos	288
	6.2.5 Os militantes e os trabalhadores	288
	6.2.6 O afrontamento das diferenças, uma via em direção à autonomia	290
7	Movimento de bairro no Lindéia - expressão de um processo de transição social	292
	Conclusão	297
	Capítulo IV: A emergência de uma nova configuração da sociedade brasileira e as mudanças de ação coletiva	303
	Introdução	303
	Antecedentes	309
1	A emergência de uma nova configuração da sociedade brasileira no plano sócio-econômico	315
	1.1 A passagem do fordismo à "flexibilidade"	318
	1.1.1 O cenário internacional	318
	1.1.2 O caso do Brasil: uma “automatização seletiva”	320
	1.2 A introdução da automatização no Brasil - alguns indicadores de mudança da tecnoestrutura	322
	1.3 Alguns efeitos da automatização seletiva e da reorganização do processo de trabalho na vida dos trabalhadores brasileiros	328
2	A emergência de uma nova configuração da sociedade brasileira no plano sócio-cultural	333
	2.1 O debate no tema da problemática da Modernidade/Pós-modernidade	333
	2.2 Características da Modernidade	337
	2.3 Algumas transformações portadoras de uma nova mentalidade	341
	2.3.1 Mudanças na sociedade atual	341
	2.3.2 O pluralismo, a fragmentação e a descontextualização	342
	2.3.3 A passagem à uma outra civilização	343
	- O Estado abstrato centralizado, pode estar vacilando	344
	- O tempo se manifesta sob uma nova orientação	346

- A passagem de uma civilização do trabalho e do progresso à uma civilização do consumo e do lazer	347
A. Sociedade de consumo	347
B. Sociedade de massa	350
C. As massas	351
D. Cultura de massa	353
E. A mídia de massa	354
F. A televisão	356
2.3.4 “A emergência do indivíduo alcançou uma exaltação da subjetividade profunda”	359
2.3.5 A emergência das “solidariedades eletivas”	363
2.4 Os anos 80: “Não temos mais utopias sociais”. Para onde se dirigem os movimentos de bairro no Brasil?	367
2.4.1 A noção de “utopia”	367
2.4.2 A noção de utopia através do tempo histórico	368
2.4.3 Alguns sintomas e efeitos da falta de utopias sociais na dinâmica dos movimentos de bairro no Brasil	373
Conclusão	378
Conclusão Geral	381
Bibliografia	395
Anexos	

(Tradução nossa do sumário da tese de Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti para fins exclusivos desta pesquisa)

RESUMO

MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS NO BRASIL
EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE
MOVIMENTO DO BAIRRO LINDEIA, BELO HORIZONTE
(ANOS 80)
Estudo de caso da Escola Profissional “Tio Beijo”

Nosso interesse pelos movimentos sociais urbanos no Brasil surgiu desde que nós chegamos no último capítulo de nossa dissertação de mestrado, na qual nós realizamos um estudo sobre “a Educação Popular e a Sociedade Civil no Brasil” durante os anos 70, especificamente o período do governo Geisel (1974-1979). Ao final deste trabalho, em 1983, nós estávamos convencidos de que não se poderia compreender a dinâmica da educação popular no Brasil sem inserir a problemática no quadro dos movimentos sociais. Na época, estes movimentos sociais estavam marcados por uma conjuntura conflitual com o governo militar, questionando seu autoritarismo. Nós centramos nossas reflexões no domínio da sociologia urbana, buscando recursos e instrumentos que nos ajudariam a realizar uma análise qualitativa da vida cotidiana dos agentes de um movimento de bairro. Nós encontramos no instrumento conceitual de análise elaborado por J. Remy e L. Voyé, uma referência teórica para o estudo das relações entre o espaço e a vida social. Uma escolha metodológica se impunha, portanto. Desde o início, a metodologia que orientou as análises foi da abordagem compreensiva em Max Weber. Essa escolha se fez a partir do nosso interesse central: a análise de uma prática social, ou seja, de um movimento de bairro. Nós centramos o nosso estudo nas relações sociais entre os agentes de um movimento de bairro na fase de construção de uma nova identidade. A abordagem compreensiva se manifestava, portanto, adequada à natureza do nosso objeto de estudo. Nós decidimos centrar nossa pesquisa empírica em um movimento de bairro, que foi o movimento de bairro do Lindéia, situado na periferia da região industrial de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Foi realizado um estudo de caso junto aos atores que participavam da “Ação Social Técnica - Escola Profissional Tio Beijo”. Fechando o resumo nós dizemos que, diante da complexidade da realidade social, a natureza do objeto das Ciências Sociais que é em constante transformação, sobretudo quando toca a problemática da mudança social e diante do desejo de analisar um período muito recente na época, que era os anos 80, nós reafirmamos a impossibilidade de construir um modelo de análise global que chegue a captar todas as dimensões da realidade. Enfim, toda a análise é sempre um olhar parcial, um ponto de vista instrumental, uma contribuição à compreensão da realidade, mas graças a este trabalho nós acreditamos ter contribuído para a construção de uma nova perspectiva de análise, ainda que parcial, dos fenômenos presentes no interior dos movimentos sociais urbanos no Brasil.

(Resumo da tese elaborado por Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti
para fins exclusivos desta pesquisa)

Gelpi's view of lifelong education

by

Timothy D. Ireland

A dissertation submitted in partial
fulfilment of the requirements for
the Degree of Master in Education.

Department of Adult and Higher Education,
University of Manchester.

September, 1978

(iv)

ABSTRACT

The concept of Lifelong Education has been proposed in response to the dissatisfaction expressed with existing systems of education. Whilst this is not an original idea - frequent reference is made to the notion of permanent, free and continuing education by Plato, among others - what is new is that of making education freely accessible to all people at all ages and stages throughout life.

A number of organisations, of which Unesco has perhaps been the most influential, have propounded and advocated the modern concept of lifelong education. Among the many contributors to the continuing debate on the concept is Ettore Gelpi, since 1972, Director of Unesco's Lifelong Education Unit in Paris.

Gelpi's view of lifelong education is an original and challenging one. He maintains that any reflexion on education must begin with a reflexion on the nature and social relations of work. Because of the centrality of the economy in all policy formation it is impractical and largely irrelevant to consider education in isolation from its economic, political and social context. The implications and consequences of education transcend the purely educational sphere and the narrowly national context.

The strategy which Gelpi proposes is a global and pluri-dimensional one. He sees the concept as a potential means of achieving a more just egalitarian society. For this reason he gives great emphasis to the situation of those who benefit

least under the present educational and socio-economic order. He advocates that the concept must now pass from theory to praxis so as to clarify its latent ambiguities and achieve its potential as a guiding principle for all educational policy. Its aim must be to integrate all levels and types of education to enable individuals and communities to achieve maximum cultural and educational development throughout their lives.

approaches to and strategies of lifelong education developed and advocated by a number of national and international agencies. Whilst several of these approaches differ only in relatively unimportant details and in the actual name which they apply to the process of lifelong education, others contain proposals which demonstrate radically different notions of the process. Indeed within the same agency it is possible to find included a variety of different meanings attached to the same general concept. This has led Parter to describe lifelong education as "neither a movement nor a unified doctrine but rather a meeting-ground for different schools of thought, a variety of motivations and even divergent objectives". (1)

Parsons adopted the term "Education Permanente", coined

(iv)

RESUMO

A VISÃO DE GELPI SOBRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O conceito de Educação ao Longo da Vida foi proposto em resposta à expressa insatisfação com os sistemas educativos existentes. Embora esta não seja uma ideia original - as referências às noções de educação permanente, gratuita e continuada são frequentes em Platão, entre outros - o que é novo é a ideia de fazer a educação acessível a todas as pessoas de todas as idades e em todas as etapas ao longo da vida.

Um número de organizações, das quais a UNESCO talvez tenha sido a mais influente, tem proposto e defendido o conceito moderno de educação ao longo da vida. Dentre os tantos colaboradores ao contínuo debate desse conceito, está Ettore Gelpi quem, desde 1972, é Diretor da Unidade de Educação ao Longo da Vida da UNESCO em Paris.

A visão de Gelpi da educação ao longo da vida é original e desafiadora. Ele afirma que qualquer reflexão em torno da educação deve começar por uma reflexão em torno da natureza e das relações sociais do trabalho. Por causa da centralidade da economia na formulação de políticas é impraticável e em grande parte irrelevante considerar a educação isolada do seu contexto econômico, político e social.

A estratégia que Gelpi propõe é global e pluridimensional. Ele compreende o conceito como uma forma potencial de alcançar uma sociedade igualitária mais justa. Por este motivo, ele faz forte ênfase na situação daqueles que se beneficiam menos da presente ordem educativa e socioeconômica. Ele defende que o conceito deve passar agora da teoria a práxis para esclarecer suas ambiguidades latentes e alcançar seu potencial como um princípio-guia para todas as políticas educacionais. Seu objetivo deve ser integrar todos os níveis e tipos de educação para permitir que os indivíduos e as comunidades consigam o maior desenvolvimento cultural e educativo possível ao longo de suas vidas.

(Tradução nossa do resumo da dissertação de Timothy D. Ireland
para fins exclusivos desta pesquisa)

ADULT EDUCATION AND TRADE UNIONISM IN
NORTH-EAST BRAZIL - A STUDY OF A PRACTICE
OF POPULAR EDUCATION

DECLARATION

I declare that this thesis has been
prepared for another degree or
any other university or other
by

Timothy D. Ireland.
(Vol.1)

A thesis submitted to the University of Manchester for the
degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Education.

1988.

ABSTRACT

This research is concerned with the contribution which processes of learning/formation can make to the independent organisation of the popular classes in Brazil. This notion is embodied in the concept of Popular Education -an influential Latin American approach to the issue of Adult Education. The concept of Popular Education, therefore, provides the broad theoretical framework within which this investigation was developed.

The context in which the research was carried out was the Brazilian urban trade union movement with a specific focus on the practice of an opposition group within the Construction Workers' Union in Joao Pessoa, the provincial capital of the State of Paraiba in North-east Brazil. Material for this investigation derives from two sources: direct involvement with the opposition group -*Ze Piao*- during a period of two years and a period of fieldwork undertaken in 1986. During the latter, data were collected by means of participant observation, informal discussions and interviews.

The historical development of the North-east region is situated within the overall uneven development of Brazil as a social formation. The concept of Popular Education is then set within this general historical frame of reference. Subsequently, the local civil construction industry is situated within the wider context of the historical expansion of the national construction industry. Specific

attention is then given to its structure and the composition and principal characteristics of the workforce employed in it.

Within this broad framework the formation and development of the opposition group is described and analysed. The group's activities are then investigated with particular attention given to its objectives, the issues of power and participation, and the educative methodology developed. Subsequently, analysis is focused on the issue of needs -both basic human needs and collective social needs, with specific reference to three fundamental social needs: learning, work and human relations. Finally, the role, recruitment and formation of agent educators are analysed with reference to Popular Education as a process of class mediation and to the concept of social needs.

The research findings point to the central importance of formation based upon learning, and grounded in experience, for processes of participatory organisation. In these processes the relationship established between agent educator and worker was found to be a fundamental aspect of pedagogical practice in which great weight is placed upon the agent's critical perception of his role and insertion in the productive structures of society.

RESUMO

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E SINDICALISMO NO NORDESTE DO BRASIL - UM ESTUDO DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Esta pesquisa se preocupa com a contribuição que os processos de aprendizagem/formação podem ter na organização independente das classes populares no Brasil. Esta noção está embasada no conceito de Educação Popular - uma influente abordagem da Educação de Adultos na América Latina. O conceito de Educação Popular, portanto, fornece o amplo quadro teórico no âmbito do qual esta investigação foi desenvolvida.

O contexto no qual esta pesquisa foi realizada foi o movimento sindical urbano brasileiro com um foco específico na prática de um grupo opositor dentro do Sindicato de Trabalhadores da Construção Civil em João Pessoa, a capital do estado da Paraíba no Nordeste do Brasil. O material desta pesquisa deriva de duas fontes: o envolvimento direto com o grupo opositor - *Zé Pião* - durante um período de dois anos e um período de trabalho de campo empreendido em 1986. Durante esse último ano, os dados foram coletados por meio da observação participante, discussões informais e entrevistas.

O desenvolvimento histórico da região Nordeste se situa dentro de um conjunto desigual de processos de desenvolvimento do Brasil como formação social. O conceito de Educação Popular é então estabelecido dentro deste quadro histórico geral de referência. Subsequentemente, a indústria de construção civil local está situada dentro de um contexto histórico mais amplo de expansão da indústria de construção nacional. Portanto, é dada uma atenção específica à sua estrutura e composição e principais características da mão de obra empregada por ela.

A formação e desenvolvimento do grupo de oposição é descrita e analisada dentro deste quadro geral. As atividades do grupo são pesquisadas com particular atenção nos seus objetivos, questões de poder e participação, e na metodologia educativa desenvolvida. Subsequentemente, a análise foca na questão das necessidades - tanto nas necessidades humanas básicas quanto nas necessidades sociais coletivas, com especial referência em três necessidades sociais fundamentais: aprendizagem, trabalho e relações humanas. Por último, o papel, o recrutamento e a formação de agentes educadores são analisados com referência na Educação Popular como um processo de mediação de classes e no conceito de necessidades sociais.

Os achados da pesquisa apontam para a importância central que a formação baseada em aprendizagem, e fundamentada na experiência, tem para processos organizativos participativos. Nesses processos, a relação estabelecida entre o agente educador e o trabalhador foi encontrada como sendo um aspecto central da prática pedagógica, no qual é colocado um grande peso na percepção crítica do papel e inserção do agente nas estruturas produtivas da sociedade.

(Tradução nossa do resumo da tese de Timothy D. Ireland
para fins exclusivos desta pesquisa)

Alzemiro E. Sturm
Av. Francisco Trein 364, Ap. 301
90.000 Porto Alegre (RS) Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS ECONÔMICAS

Funções Sociais da Habitação do operário de
origem rural no Município de Pôrto Alegre -
Rio Grande do Sul

Elza Maria Fonseca Falkembach

Tese de Conclusão dos Cursos de Pós-Graduação
em Economia Rural e Sociologia Rural nº 14

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	Página
CAPÍTULO 1 - O PROGRAMA PESQUISADO.....	1
1.1- <u>Industrialização-urbanização-habitação</u>	1
1.2- <u>Panorama habitacional brasileiro</u>	4
1.2.1 - Meio Rural	4
1.2.2 - Meio Urbano	5
1.3- <u>Objetivos</u>	7
1.3.1 - Descritivos	7
1.3.2 - Comparativos	7
1.3.3 - Associativos	7
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1- <u>Considerações</u>	9
2.2- <u>A habitação - o homem - o meio</u>	9
2.3- <u>Conceituação</u>	14
2.3.1 - Funções primárias da habitação	15
2.3.2 - Funções secundárias da habitação	16
2.3.3 - Necessidades habitacionais	18
2.3.4 - Possibilidades de concretização das necessidades ha bitacionais	20
2.3.5 - Fator Político	20
2.3.6 - Fator Mobilidade	20
2.3.7 - Fator Físico	21
2.3.8 - Grau de Secularização	21
2.3.9 - Caractéres de Situação	23
2.3.10- Tipo de Empresa	24
2.3.11- Capacidade Aquisitiva	25
2.4- <u>Hipóteses</u>	25
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	27
3.1- <u>Determinação da População</u>	27
3.2- <u>Cadastramento da População</u>	28
3.3- <u>Determinação da Amostra</u>	29
3.4- <u>Coleta de dados</u>	29
3.4.1 - Instrumento de Coleta	30
3.4.2 - Treinamento dos Entrevistadores	30
3.4.3 - Levantamento dos Dados	30
3.4.3.1-As Entrevistas	30
3.4.3.2-O contrôle das entrevistas	31

	pagina
3.5- <u>Processamento dos Dados</u>	32
3.5.1 - <u>Codificação</u>	32
3.6- <u>Operacionalização dos Argumentos Variáveis</u>	32
3.6.1 - <u>Escolha dos indicadores</u>	32
3.6.2 - <u>Formação dos índices</u>	37
3.7- <u>Análise dos Dados</u>	40
3.7.1 - <u>Análise Descritiva</u>	40
3.7.2 - <u>Análise Comparativa</u>	41
3.7.3 - <u>Análise Associativa</u>	43
 CAPÍTULO 4 - <u>ANÁLISE DESCRITIVA</u>	 46
4.1- <u>Considerações</u>	46
4.2- <u>Dados Gerais sobre os Entrevistados</u>	46
4.3- <u>As Funções da Habitação</u>	48
4.3.1 - <u>Funções Primárias</u>	48
4.3.2 - <u>Funções Secundárias</u>	54
4.3.3 - <u>Discussão dos Resultados</u>	57
4.4- <u>As Necessidades Habitacionais</u>	60
4.4.1 - <u>Necessidades-Funções Primárias</u>	61
4.4.2 - <u>Necessidades-Funções Secundárias</u>	63
4.4.3 - <u>Discussão dos Resultados</u>	64
 CAPÍTULO 5 - <u>ANÁLISE COMPARATIVA</u>	 67
5.1- <u>A Realidade Habitacional</u>	67
5.2- <u>Necessidades Habitacionais</u>	68
5.3- <u>Possibilidades de Concretização das Necessidades Habita- cionais</u>	
 CAPÍTULO 6 - <u>ANÁLISE ASSOCIATIVA</u>	 75
6.1- <u>Considerações</u>	75
6.2- <u>Alguns Fatores que afetam as condições habitacionais do operário de origem rural</u>	 75
6.2.1 - <u>As funções sociais da habitação, analisadas global- mente</u>	 75
6.2.2 - <u>As funções sociais da habitação analisadas particu- larizadamente</u>	 77
6.3- <u>Discussão dos Resultados</u>	100
6.4- <u>Alguns Fatores que afetam as necessidades habitacio- nais do operário de origem rural</u>	 105
6.4.1 - <u>As Necessidades-Habitacionais e Argumentos Variá- veis de natureza sócio-econômico-culturais</u>	 105

6.4.2 - As Necessidades-Habitacionais e as Experiências Habitacionais do operário de origem rural	106
6.5- <u>Discussão dos Resultados</u>	109
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES	112
7.1. <u>Considerações</u>	112
7.2. <u>Sobre os objetivos descritivos e comparativos</u>	112
7.3- <u>Sobre os objetivos associativos e hipóteses correspondentes</u>	115
7.4- <u>Sobre o esquema teórico de abordagem</u>	117
7.5- <u>Recomendações</u>	117
7.6- <u>Generalizações</u>	118
Anexos	119
Notas Especiais	126
Bibliografia Citada.....	127
Bibliografia Consultada	131

RESUMO

“Funções Sociais da Habitação do operário de origem rural no Município de Pôrto Alegre - Rio Grande do Sul”

O estudo é baseado no processo de industrialização do país, constatando que o problema habitacional nos meios urbanos se agravou em razão das profundas mudanças estruturais ocorridas, uma parcela da população economicamente ativa é a mais atingida pelo problema que são os operários que deixaram o meio rural para trabalharem nas indústrias dos grandes centros. A análise, então, dá prioridade ao estudo da habitação deste contingente, analisando-o dinamicamente, atingindo sua dimensão normativa, isto é, formando um padrão de necessidade habitacional.

(Resumo da dissertação de Elza Maria Fonseca Falkembach retirado do site da Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades da UFRGS. Ver em: <https://www.ufrgs.br/bibcsh/>)

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CFH - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**SUJEITOS SEM-TERRA EM MOVIMENTO: SOCIALIZAÇÃO E
INDIVIDUAÇÃO**

ELZA MARIA FONSECA FALKEMBACH

DOUTORADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

**Orientador: Prof. Dr. Selvino J. Assmann
Co-orientador: Prof. Dr. Paulo J. Krischke**

FLORIANÓPOLIS

2002

RESUMO

Num tempo em que a vida social passa por profundas transformações, e lega ao futuro instabilidade, risco e incerteza, a questão da subjetividade converte-se em temática a demandar atenção privilegiada da pesquisa social. É desde tais constatações que nos propomos, através da presente pesquisa, a contribuir para a compreensão do fenômeno da individuação humana, acompanhando, para tal, uma intensa experiência humana que vem se constituindo no Sul do Brasil, a experiência de um coletivo do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A discussão que desenvolvemos ocorre mediante o foco: até que ponto, a força dessa experiência, dessa *"cultura com dimensão de projeto"* que vem se constituindo com o MST e como MST está sendo capaz de configurar nova sociabilidade e subjetividades que transcendem a particularidade cotidiana? Como vem se processando o fenômeno da individuação humana nesta experiência e, até que ponto, o sofrimento vem se constituindo em presença ativa nesta construção?

Nossas reflexões estão alicerçadas nos pensamentos de Heller, Gramsci, Arendt e Foucault, e elegemos a interface temática como caminho para problematizar e analisar a experiência, sob o foco referido.

A pesquisa possibilitou-nos acompanhar como um *"vazio de humanidade"* pode dar lugar ao desabrochar de um *"desejo de libertação"*, e à constituição de uma *"vontade coletiva"*, capacitando homens e mulheres a traçarem um novo começo para suas vidas, a produzirem *"acontecimento"*, a constituírem uma *"forma de vida"*, reveladora da possibilidade da *"efetivação da condição humana da natalidade e da pluralidade"*. Possibilitou-nos acompanhar a revelação de sujeitos *"como humanos"*, mesmo que, no decorrer da experiência sob análise, as crises vividas quase colocassem a perder as relações construídas e as conquistas materiais, éticas e políticas conseguidas.

O sofrimento, constituidor desses sujeitos, ora apresentou-se na experiência como *"expressão de impossibilidades"*, ora como *"técnica de si"*, preparando-os para o menos provável, e disponibilizando-os à expansão de sua humanidade. Gerou aprendizagens e ancorou um companheirismo forte, ainda que tensionado, o que tem favorecido estes homens e mulheres se manterem como *"Sujeitos em Movimento"*.

Edna Castro de Oliveira

**A escrita de adolescentes e adultos:
processo de aquisição e leitura do mundo**

Dissertação de Mestrado

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 1988

Fonte: (OLIVEIRA, 1988).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
SUB-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação aprovada em 1º de julho de 1988

Banca examinadora:

Leda Maria Nogueira Margotto
Coordenadora do PPGE/UFES

Euzi Rodrigues Moraes
Orientadora – PPGE/UFES

Denise Meyrelhes de Jesus
Professora do Centro Pedagógico e do PPGE

Jaime Doxsey
Professor do Centro de Estudos Gerais e do PPGG/UFES

Paulo Freire
Professor do Programa de Supervisão e Currículo da PUC/SP

Resumo

Este estudo teve como objetivo sugerir uma revisão da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, fundamentando-a em princípios linguísticos. Duas concepções de alfabetização se complementam nele: a alfabetização crítica proposta por Freire e a alfabetização proposta por Emília Ferreiro, baseada no conceito de escrita como sistema de representação da linguagem a ser construído pelo alfabetizando e não como código de transcrição da fala a ser mecanicamente reproduzido. A análise empreendida apóia-se em 737 trabalhos produzidos por 32 alfabetizandos e focaliza aspectos linguísticos e filosóficos dos textos. As várias formas de escrita alfabética identificadas revelaram que, em seus primeiros escritos, jovens e adultos transcrevem as formas de seu dialeto e formas linguísticas reminiscentes da fala infantil, enquanto reconstrói o processo de invenção da escrita. Este processo cria condições mais apropriadas para o alfabetizando dizer a sua própria palavra por escrito. Inferimos que a escrita a partir da palavra geradora contraria em parte a concepção dialética de conhecimento em Freire e impede o alfabetizando de assumir de fato seu papel de sujeito cognoscente em relação à aquisição da escrita como objeto de conhecimento. O estudo sugere que a concepção de escrita como ato de criação, em Freire, seja revista em coerência com a sua ideia de alfabetização como ato de conhecimento.

Fonte: (OLIVEIRA, 1988).

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

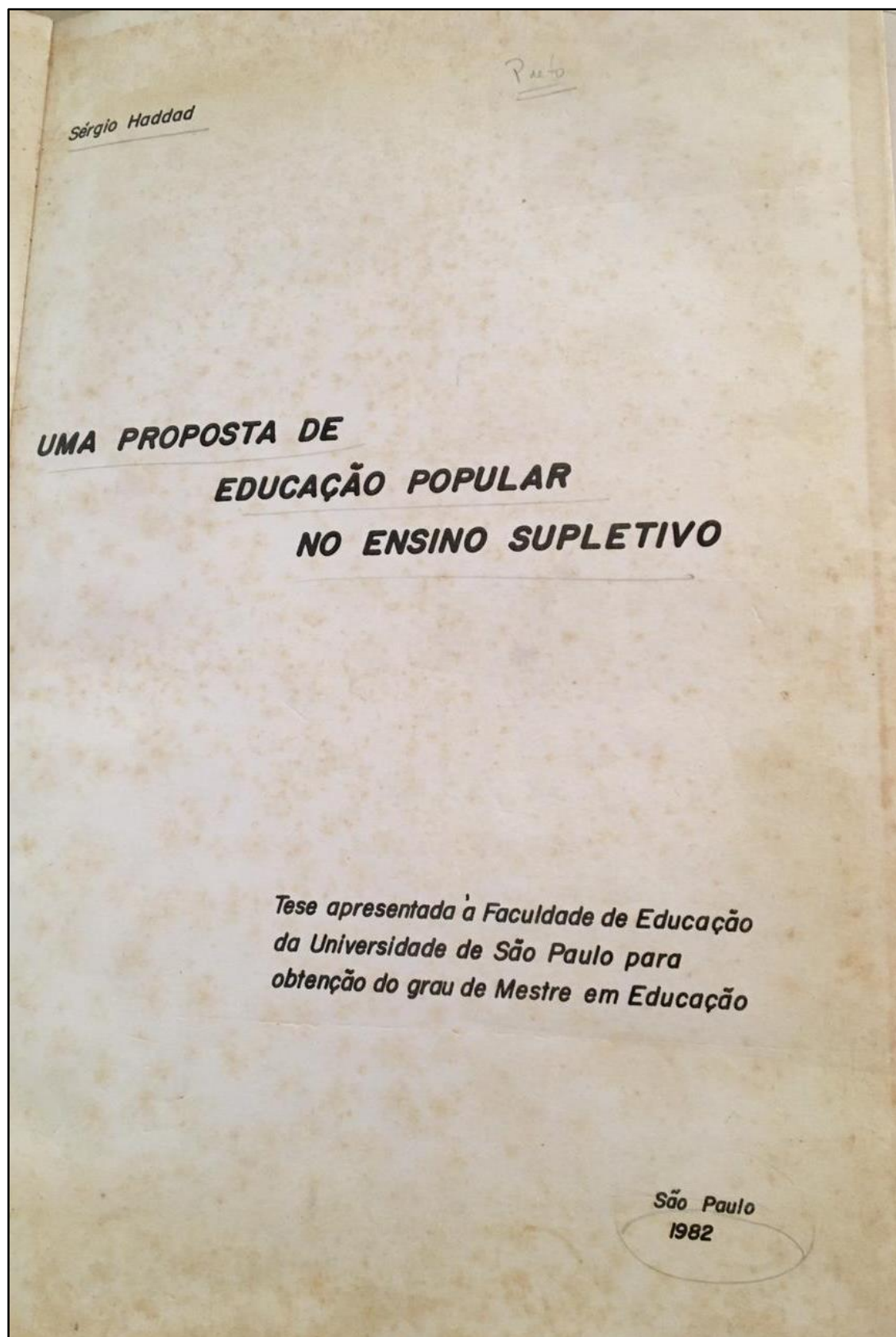
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA
MST/ES**

**NITERÓI
2005**

RESUMO

Este estudo aborda o problema da formação explorando-o como um conceito que envolve múltiplos elementos: a experiência, a experiência de formação e os saberes de experiência. Esses elementos são explorados em estreita relação com as experiências de formação dos sujeitos educadores Sem Terra vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no Espírito Santo. Interpelando o pensamento hegemônico no âmbito das instituições educativas que têm privilegiado a ênfase prescritiva e teleológica da formação, o estudo subverte essa lógica focalizando os sentidos da experiência de formação dos sujeitos educadores vislumbrando, numa perspectiva de formação poética, a possibilidade de se pensar a formação no sentido amplo, a partir de alguns elementos: o retorno a si mesmo, a leitura de si mesmo e do mundo, o tempo e o espaço de formação e a figura do professor: entre Paulo Freire e o mestre ignorante, de Jacques Rancière. A partir desses elementos, da escuta das experiências de formação dos educadores e de elementos da teoria de formação do MST, observa-se que as práticas de formação do Movimento incorporam, de certa forma, o sentido amplo da formação que pode ser percebido nas diversas ações que os educadores mobilizam com seus alunos, para além da escola, e do percurso nômade que experimentam a medida em que vão se assumindo como educadores de jovens e adultos. Ao mesmo tempo evidências apontam tensionamentos próprios ao MST, como movimento social de massa, que objetiva como finalidade da formação, a elevação da consciência do nível cultural dos assentados, a formação da consciência e o fortalecimento da unidade política e ideológica do Movimento. Nesse contexto, ao buscar compreender a práxis do MST a partir da práxis dos educadores o estudo aponta para a importância da escuta dos seus educadores e a valorização de seus saberes de experiência nos elementos que potencializam para a formulação da proposta educativa do Movimento, em construção, e de sua abertura para novos horizontes.



<u>Índice</u>	3
<u>Apresentação</u>	
<u>"...algo ainda bruto a ser lapidado"</u>	13
<u>Introdução</u>	
<u>Uma Proposta de Educação Popular no Ensino Supletivo</u>	46
Notas da Introdução	
<u>Capítulo I</u>	
<u>A Abertura do Curso Supletivo na Perspectiva do Colégio Sta Cruz</u>	48
Introdução	49
O caminho para a fundação do Colégio Santa Cruz	56
A fundação do Colégio Santa Cruz	62
A escola dos bem nascidos	67
A construção da escola dos pobres	85
Resumindo	113
Notas do Capítulo I	118
<u>Capítulo II</u>	
<u>Os alunos</u>	121
Notas do Capítulo II	168
<u>Capítulo III</u>	
<u>Evasão e Repetência dos Evadidos e Repetentes</u>	169
Dados e números	170
Bem ou mal dotados?	178
Fatores internos	185
Fatores externos	188
Notas do Capítulo III	195
<u>Capítulo IV</u>	
<u>A Tentativa de Organização de uma Escola Popular</u>	196
Escola e escolarização	200
Escola e participação	209
Escola e movimento social	236
Notas do Capítulo IV	251

Sérgio Haddad

Estado e Educação de Adultos

1964 - 1985

Dissertação de doutorado
apresentada ao Pós Graduação
da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

São Paulo
1991

Fonte: (HADDAD, 1991).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I. A INSTALAÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO E AS REFORMAS
EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS MILITARES 001

- A. A Instalação do Estado Autoritário
- B. Os Acordos MEC-Usaid e o IPES
- C. O Movimento Estudantil
- D. A Reforma Universitária
- E. A Reforma do Ensino de 1o. e 2o. Graus
- F. Financiamento
- G. O Sentido Político das Reformas Educacionais

CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS GOVERNOS MILITARES

- A. Breve Histórico da Educação de Adultos
- B. O MOBREAL
- C. O Ensino Supletivo e sua Formulação Legal
- D. O Sentido Político da Educação de Adultos nos Governos Militares

CAPÍTULO III. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS CURSOS E
CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

- A. Perfil da Implantação dos Cursos de Alfabetização e de Suplência de 1a. a 4a. séries
 - A.1. O MOBREAL
 - A.2. Outros cursos de alfabetização e suplência de 1a. a 4a. séries
- B. Perfil da Implantação dos Cursos de Suplência de 1o. e 2o. graus e Centros de Estudos Supletivos
 - B.1. Os cursos de suplência e os CES de 5a. a 8a. séries do 1o. grau
 - B.2. Os cursos de suplência e os CES de 2o. grau
- C. Quadro Resumo dos Cursos e Centros de Estudos Supletivos
- D. Análise da Implantação dos Cursos de Alfabetização e Suplência e dos CES
 - D.1. A dança dos números
 - D.2. A qualidade do ensino ofertado pelo MOBREAL e o rendimento dos alunos
 - D.3. O Ensino Supletivo, uma idéia não realizada
 - D.4. Perfil dos alunos dos cursos supletivos e seu rendimento escolar
- E. Os Centros de Estudos Supletivos

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DOS EXAMES

- A. Histórico dos Exames Supletivos
- B. Perfil da Implantação dos Exames Supletivos
- C. Análise da Implantação dos Exames Supletivos
 - C.1. O grupo social que procura os exames
 - C.2. Por que estes alunos buscam os exames?
 - C.3. Estariam os alunos iludidos?
 - C.4. O Ensino Regular
 - C.5. A qualidade dos exames
 - C.6. Fatores que influenciam o rendimento
 - C.7. Os exames supletivos, um instrumento de democratização?

CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATRAVÉS DO RÁDIO E DA TELEVISÃO.

- A. Breve Histórico da Teleducação no Brasil
 - A.1. A década de 30 e a presença do Estado
 - A.2. As décadas de 40 e 50 - Iniciativas particulares
 - A.3. A década de 60
 - A.4. A educação à distância e o Ensino Supletivo
- B. A Ação dos Governos Militares no Campo da Teleducação
 - B.1. Legislação, estrutura e funcionamento
 - B.2. Características da ação governamental
- C. Perfil da Implantação do Ensino Supletivo através da Teleducação
 - C.1. Projetos teleducativos de suplência
- D. Análise da Implantação do Ensino Supletivo via Rádio e TV
 - D.1. O público e o privado
 - D.2. O atendimento
 - D.3. Clientela
 - D.4. Rendimento
 - D.5. Metodologia
 - D.6. Recepção
 - D.7. Custo e financiamento dos projetos
 - D.8. Os cursos de suplência via rádio e TV e a democratização do ensino

CONCLUSÕES

BIBLIOGRAFIA