

Maria Clarisse Vieira

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA:
TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS
NO BRASIL**

Belo Horizonte
2006

Maria Clarisse Vieira

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.**

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de
Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do
título de Doutor.

Orientador: Leôncio José
Gomes Soares

Belo Horizonte
2006

Maria Clarisse Vieira

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE
EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Belo Horizonte, outubro de 2006

- Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares - Orientador
- Prof. Dr^a Maria Clara Di Pierro - USP
- Prof^a Dr^a Selva Guimarães Fonseca - UFU
- Prof^a Dr^a Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti - FaE/UFMG
- Prof^a Dr^a Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - FaE/UFMG

Para Rogério e Ivan,

Esperando que os “tempos roubados” da convivência familiar, dedicados à atividade de pesquisa, sejam compensados pelo compromisso social e político que este trabalho busca representar.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer, por ocasião do término deste trabalho. Ao longo de quatro anos, tive a oportunidade de conviver com várias pessoas que contribuíram, cada qual à sua maneira, para que eu chegasse até aqui. Lembrar de todas essas pessoas seria impossível, mas não posso deixar de registrar o nome daqueles que estiveram mais próximos e, até daqueles que, mesmo sem o saber, sempre me estimularam/ajudaram nessa caminhada.

Dentre essas pessoas, agradeço, de maneira bastante especial, aos educadores que se dispuseram, generosa e gentilmente, a participar dessa pesquisa, partilhando, com essa pesquisadora, suas trajetórias profissionais e de vida: Vera Barreto, José Carlos Barreto, Osmar Fávero, Aída Bezerra e Renato Hilário. Sem eles, este trabalho não teria sido possível!

Ao Léo, que, na condição de orientador, acompanhou com entusiasmo o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando, a todo momento, uma grande confiança na minha capacidade de enfrentar e concluir com êxito os desafios do doutorado. Sou-lhe grata pela interlocução e escuta ativa, e, pelo cuidado e respeito revelados durante todo esse período.

Um agradecimento especial à Amelinha, professora dedicada e competente, que, em tão pouco tempo de convivência me ensinou tanto sobre os intricados processos que envolvem a educação popular.

Às professoras Eliane Marta e Amelinha, pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Aos companheiros de EJA, Fabian e Clemência, com quem partilhei momentos comuns na pós-graduação e que ajudaram bastante em minha formação como pesquisadora.

À Gláucia e Rose, pela atenção e amabilidade no trabalho que desenvolvem na Secretaria da Pós.

À Janine e Eric, pelo cuidado e esmero com que realizaram o trabalho de revisão final.

Na esfera pessoal, muitas gratidões:

À minha mãe, Mercês, pelas orações, apoio e palavras de ânimo sempre na "hora certa". Aos meus irmãos e irmãs, que, mesmo distantes, sempre torceram por mim.

À Rogério, que, ao acompanhar, pela segunda vez, a minha caminhada na pós-graduação, revelou-se um grande companheiro, amparando-me nos momentos mais difíceis, ao dividir as responsabilidades (e quase sempre me poupando) e os cuidados com a educação e o desenvolvimento do Ivan, nosso filho.

À Nalva, pelo cuidado que teve com o Ivan durante o tempo em que estive fora de Brasília para cursar as disciplinas da Pós. Sem sua imensa dedicação, não teria conseguido enfrentar o desafio de conciliar os tempos da maternidade e do doutorado.

À Iza, Santuza, Rosimê e Tânia, mais que colegas, se mostraram grandes amigas nessa trajetória. Companheiras com quem dividi sonhos, alegrias, dúvidas e inquietações, num exercício de apoio mútuo, de encontro e de afetividade. Como foi bom, tê-las conhecido!

Não posso deixar de registrar a importância de Maria José, que, se revelou uma grande amiga, auxiliando-me de diversas maneiras, durante esse período. A todos os colegas e professores do MTC/UNB, pela torcida e estímulo constante, em especial Solange Amato, Maria Helena e Maristela.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento de parte significativa deste trabalho

Aos milhares de educandos jovens e adultos desse país, motivo, mais que suficiente, que me instiga a buscar a formação como pesquisadora para que, de forma mais qualificada, possa continuar lutando pelo direito à educação para todos; uma educação de qualidade, pautada na ética e na cidadania.

Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há outros que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;
Porém há os que lutam toda a vida
Estes são os imprescindíveis

(Bertold Brecht)

RESUMO

O presente texto discute os resultados de investigação, cujo objetivo geral foi compreender as contribuições do legado da educação popular à área de educação de jovens adultos (EJA) no Brasil, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado no início dos anos 1960, possui uma influência importante na configuração das práticas de educação de jovens e adultos, optou-se por estudar as trajetórias de cinco educadores, cujos percursos foram marcados pelo envolvimento em experiências ocorridas a partir daquele período. Por meio de entrevistas orais de vida com recorte temático, buscou-se reconstruir a memória e a experiência desses educadores, incorporando seu processo de formação, os sentidos que os mobilizaram a se envolverem na área de educação popular e os significados que atribuem às práticas político-educativas com jovens e adultos de camadas populares. Concomitantemente à análise de tais narrativas, buscou-se reconstruir o histórico da EJA, identificando as mudanças e continuidades que permeiam esse campo educativo no Brasil, valendo-se da produção acumulada na área. Os resultados da pesquisa apontam o modo como as trajetórias desses educadores foram construídas, marcadas pela militância política e pedagógica na área. Seus percursos nos mostram ainda a fecundidade da história da EJA, construída nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais, sinalizam o quanto essa área se encontra marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade, e indicam como legados da educação popular o sentido ampliado da EJA; a referência ao pensamento de Paulo Freire; o diálogo como atitude essencial na relação educadores e educandos; o respeito ao saber popular como ponto de partida na ação educativa; e a dimensão política da educação, hoje expressa como direito de todos a uma educação de qualidade.

RESUME

Dans ce texte, on discute les résultats de notre recherche, dont l'objectif général est de comprendre les apports de l'héritage de l'éducation populaire dans le secteur de l'éducation de jeunes et adultes (EJA) au Brésil, à partir de l'analyse des parcours personnels et professionnels des enseignants. Etant donné que l'idéal construit autour de l'éducation populaire, conçu au début des années soixante, a une grande influence dans la configuration des pratiques de l'éducation des jeunes et des adultes, on a choisi d'étudier les parcours de cinq enseignants, dont les trajets ont été marqués par l'engagement aux expériences faites à cette période-là. À partir des entretiens oraux de vie avec une division thématique, on a cherché à reconstruire la mémoire et l'expérience de ces enseignants, en agréant leurs formations, les sens qui les ont menés à se mêler avec EJA et les significats qu'ils ont attribués aux pratiques politico-éducatives avec des jeunes et des adultes issus des couches populaires. Concomitamment à l'analyse des récits, on a cherché aussi à reconstruire l'histoire de l'EJA, en identifiant les changements et les suites qui ont perpassé ce secteur éducatif au Brésil, ayant pour base la production accumulée dans ce secteur. Les résultats de notre recherche dégagent la façon dont les parcours de ces enseignants ont été construits, signalés par l'engagement politique et pédagogique dans ce secteur. Leurs parcours nous montrent encore la fécondité de l'histoire de l'EJA, construite sur les frontières entre les démarches sociales et celle des institutions gouvernementales. Ces parcours remarquent de quelle manière ce secteur éducatif est désigné par l'essai de franchir les différentes formes de discrimination et d'exclusion existantes dans notre société. Finalement, ils indiquent que l'héritage de l'éducation populaire est le sens le plus profond de l'EJA; c'est à dire, on remarque la référence à la pensée de Paulo Freire : le dialogue comme attitude essentielle aux rapports enseignant et apprenant; le respect par le savoir populaire en tant que point de départ pour l'action éducative et la dimension politique de l'éducation, aujourd'hui configurée par le droit de tous à une bonne éducation.

ABSTRACT

This research report presents the results of a study with the general aim of understanding the contributions of popular education to the field of youth and adult education (YAE) in Brazil. Considering that the ideas about popular education, which started to be constructed in the beginning of the 1960s, have an important influence in the practice of educating youths and adults, the researcher decided to study the personal and professional trajectories of five teacher educators who started to work with popular education since this period and who during the data collection of this study were acting in the preparation of teachers for YAE. Through interviews on certain themes, the researcher tried to recollect their memories and experiences as teacher educators. They were asked about their own teacher education process, the reasons for their initial involvement in popular education and the meanings they attribute to the political-educational practices employed with youths and adults from underprivileged social classes. An analyses of the history of adult education was also performed in order to identify the possible changes and continuities that influenced the field in Brazil. The results of this research tend to show how the trajectories of these teacher educators were constructed and influenced by the political and pedagogical militancy in the field and the fertility of the history of YAE, constructed on the boundaries between social movements and government institutions. The results also tend to show that field was influenced by: (a) an attempt to overcome the different forms of prejudice and exclusion existing in our society, (b) Paulo Freire's thinking, (c) the use of dialog as an essential attitude in the relationship between teacher and students, (d) teacher's respect to the prior knowledge of students and the use of such knowledge as a starting point in YAE, and (e) the political dimension of education being expressed in the right to an education of quality.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	3
1 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: ENTRELAÇANDO OS FIOS E EIXOS CONSTITUTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	7
1.1- COMPARTILHAR A VIDA, REFAZER A EXPERIÊNCIA: AS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA, NARRATIVA E IDENTIDADE.	14
1.2 - HISTÓRIA ORAL: UM ESPAÇO DIALÓGICO E INTERDISCIPLINAR	23
1.3 - O PERCURSO DA PESQUISA: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS, DESCOBERTAS. ..	29
2 - TRAMAS E URDIDURAS: A AVENTURA DE CONSTRUIR A HISTÓRIA, AO TECER OS DIVERSOS FIOS QUE COMPÕEM A VIDA	44
2.1 – ENTRE TRAMAS E URDIDURAS: A AVENTURA DE CONTAR A PRÓPRIA VIDA ..	48
2.1.1 – ENTRECruzAMENTO DO ITINERÁRIO DAS ESQUERDAS CATÓLICAS E DA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE OSMAR FÁVERO	49
2.1.2 - ZECA: PERCURSOS INICIAIS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO POPULAR.....	55
2.1.3 – VERA: NO SABER CONTAR A VIDA, A ARTE DE TECER A PRÓPRIA HISTÓRIA	63
2.1.4 - AÍDA: CAMINHOS TRILHADOS, MARES NAVEGADOS: TEMPEROS ESSENCIAIS... ..	79
2.1. 5 - RENATO HILÁRIO: ITINERÁRIO DE VIDA E MARCAS DE SUA CONSTITUIÇÃO COMO EDUCADOR DE EJA	88
3- CONTEXTOS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS 1960.....	99
3.1- A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 E 1950.....	101
3.2 - INÍCIO DOS ANOS 1960 : PERÍODO ÁUREO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	105
3.3 – MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: DOIS ALFABETIZADORES DE ADULTOS ANTES DO GOLPE DE 1964	112
3.3.1 - VILA HELENA MARIA: LEMBRANÇAS E SIGNIFICADOS DE UMA EXPERIÊNCIA	119
3.4- POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIA DE DOIS EDUCADORES NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)	135
3.5 - A DESCOBERTA DO CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS CONFERIDOS ÀS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS	159
4- MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES NOS ANOS 70 E 80.....	173
4.1 – “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER”: TRAJETÓRIA DE EDUCADORES NO PERÍODO PÓS-1964.	174
4.1.1- A EXPERIÊNCIA DO DESENRAIZAMENTO: PERCURSO DE UMA EDUCADORA NO PERÍODO PÓS 1964	175
4.1.2- NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA: REMINISCÊNCIAS DE UM EDUCADOR SOBRE O PERÍODO PÓS-1964	188
4.1.3 – ECOS DO PASSADO: REFLEXÕES DE DOIS EDUCADORES SOBRE O PERÍODO PÓS-1964..	191

4.1.4 – TEMPOS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO: A SINGULARIDADE DA TRAJETÓRIA DE RENATO	193
4.2 – EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NOS ANOS 1970: TRAJETÓRIAS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA	195
4.2.1- RESISTIR, LUTAR: PERCURSO DE UMA EDUCADORA NOS ANOS 1970.	202
4.2.2 – A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: TRAJETÓRIA DE OSMAR FÁVERO DURANTE OS ANOS 1970	208
4.2.3- ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO POPULAR: A EXPERIÊNCIA DE CONTAGEM (MG) E DO VALE DO JEQUITINHONHA (MG)	211
4.2.4 –TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE ZECA E VERA BARRETO NOS ANOS 1970	220
4.3 –“QUANDO NOVOS PERSONAGENS ENTRARAM EM CENA”: MEMÓRIA DE EDUCADORES NOS ANOS 1980	235
4.3.1 – PERCURSOS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE VERA E ZECA DURANTE OS ANOS 1980	237
4.3.2 – O ITINERÁRIO DE AÍDA: PROCESSO DE AUTOCONSTRUÇÃO E DE BUSCAS NA EDUCAÇÃO POPULAR	243
4.3.3 – A INSERÇÃO DE RENATO NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PARANOÁ: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA	254
4.4- AS POLÍTICAS DE EJA NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	262
5- VOZES DE EDUCADORES: FIOS E DESAFIOS QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	269
5.1- CAMINHOS DA EJA NO BRASIL: A LUTA CONTRA A EXCLUSÃO SOCIAL E A REDEFINIÇÃO DA IDENTIDADE DA ÁREA	270
5.2 - NAVEGANDO CONTRA A CORRENTE: OS (DES) CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	280
5.2.1- AVANÇOS E LIMITES DA “DÉCADA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS”	289
5.2.2- OS JOVENS ENTRAM EM CENA NA EJA.	293
5.2.3 – A V CONFINTEA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL : A EMERGÊNCIA DOS FÓRUMS DE EJA.....	295
5.2.4 - CONFINTEA + 6 : AVALIAÇÃO DOS SEIS ANOS PÓS-HAMBURGO.....	299
5.3 - PROGRAMAS E PROJETOS DE EJA DO GOVERNO LULA	304
5.4- CONTROVÉRSIAS NO INTERIOR DA EJA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS.	314
5.5- SALAS DE ESPELHOS: COMO OS EDUCADORES VÊEM OS LEGADOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS TRAJETÓRIAS.	334
CONSIDERAÇÕES FINAIS	346
ANEXO 1	372
ANEXO 2	373

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho, que ora apresento, faz parte de um "projeto-sonho", há muito tempo acalentado, de aprofundar a formação como pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos de camadas populares. Com Paulo Freire, comungo a idéia de que somos seres humanos incompletos, conscientes do inacabamento, por isso, "programados para aprender". Segundo Freire (1987, p.73), *"aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente"*.

O desejo de concretizar este "projeto-sonho" me animou a enfrentar, durante um bom tempo, as viagens semanais dentro de um ônibus e a distância do filho, ainda pequeno. Trazia na bagagem um projeto de pesquisa que foi se modificando ao longo do processo. Entre a reescrita do projeto, o itinerário da investigação e a escrita final da tese, muitas opções metodológicas se fizeram. Da decisão incipiente de estudar a formação inicial de professores na educação de jovens e adultos, a proposta modificou-se, tentando reconstruir a memória e a experiência de educadores, cujos percursos de vida estão entrelaçados com a própria constituição histórica desse campo.

Este estudo tem como objetivo compreender as contribuições do legado da educação popular à educação de jovens e adultos, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores, cujos percursos de vida se imbricam à história da EJA. Tais educadores, além de acompanharem as modificações que ocorreram na educação e na sociedade, colocaram-se como partícipes desse processo. Desde os anos 1960 estiveram envolvidos com as questões da educação e da cultura popular. Nos anos 1970 e 1980, engajaram-se nos movimentos de resistência e de educação popular que floresciam na sociedade brasileira. Na atualidade, continuam como protagonistas ativos, atuando na educação de jovens e adultos, por meio da formação de educadores, da assessoria a projetos e movimentos educacionais e da formação de pesquisadores. Dessa forma, este estudo também busca

captar, por meio da memória desses educadores, elementos/pistas que ajudem compreender algumas marcas identitárias da EJA. Com base nas práticas político-pedagógicas vivenciadas e nas experiências acumuladas por esses educadores, pretendeu-se identificar determinadas mudanças e permanências que perpassam a história da educação de jovens e adultos.

Nesta caminhada, as reflexões de Arroyo (2001; 2005) e Brandão (2002) acerca da atualidade do legado da educação popular nos estimulou a continuar nosso percurso investigativo. A afirmação de que o movimento de educação popular continua a apontar horizontes fortaleceu o desejo de conferir visibilidade à presença da educação popular na constituição histórica da EJA. De acordo com Brandão, existe toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos acerca de um tipo de trabalho educativo que nos autoriza a reconhecer uma tradição cultural própria na educação. *“Uma tradição acontecida no passado e em vários momentos e que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e entre outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais”* (idem, p. 142).

O texto que se segue a esta breve introdução está organizado em cinco partes. No primeiro capítulo, intitulado “História, Memória e Experiência: entrelaçando os eixos e fios constitutivos da investigação”, discuto as opções metodológicas adotadas ao longo dessa pesquisa. Com base em estudiosos que, no âmbito nacional e internacional, refletem sobre as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas do trabalho com fontes orais, analiso as relações entre memória e experiência, a especificidade da história oral e explico como, nesta investigação, me apropriei desses referenciais. Em seguida, descrevo o percurso e as opções metodológicas feitas durante a realização das entrevistas orais.

No segundo capítulo, intitulado “Tramas e urdiduras: a aventura de construir a história, ao tecer os diversos fios que compõem a vida”, analiso as motivações iniciais que levaram os jovens educadores, colaboradores desta pesquisa, a se envolverem em atividades políticas e educativas direcionadas à transformação da estrutura social. Destaco as circunstâncias subjetivas e objetivas que os levaram a se engajarem em movimentos educacionais e

políticos, solidarizando-se e comprometendo-se com a organização das lutas populares. Examino os significados atribuídos às práticas vividas e as principais lições derivadas dessas experiências.

No terceiro capítulo, intitulado "Contextos, histórias e experiências: trajetórias de educadores de jovens e adultos nos anos 1960", busco reconstituir o conjunto de práticas político-pedagógicas vivenciadas por cada um desses educadores no início da década de 1960. Para isso, reconstruo o contexto histórico e social no qual essas práticas ocorreram. Por meio da análise das narrativas dos educadores e da produção de conhecimento acumulada sobre o tema, descrevo as expressões de educação e de cultura popular que nasceram naquele período, examinando o itinerário percorrido por cada educador, sua forma de inserção/participação e os significados conferidos às experiências vivenciadas.

No quarto capítulo, intitulado "Memória, resistência e educação popular: trajetórias de educadores nos anos 70 e 80", descrevo o itinerário percorrido pelos educadores durante o período que se inaugura com o golpe de 1964, período que perpassa a década de 1970 até chegar a denominada etapa de redemocratização da sociedade brasileira. Analiso, sobretudo, o movimento de resistência que se engendra na sociedade civil, em meados dos anos 1970, e a re-significação que ocorre no conceito de educação popular.

No quinto capítulo, intitulado "Vozes de educadores: fios e desafios que permeiam as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil", discuto alguns aspectos da política educacional implementada a partir da segunda metade da década de 1990, com vistas a apreender o movimento inconcluso de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil. Busco costurar as narrativas dos educadores aos movimentos nacionais e internacionais que perpassam as políticas públicas da área. Com base na produção acumulada na área, destaco algumas categorias que emergiram do trabalho de análise: a institucionalização das práticas de educação de jovens e adultos nos espaços escolares e os sentidos que os educadores atribuem à relação EJA e educação popular. Finalizo com a discussão acerca do modo como esses educadores se vêem hoje na profissão/caminhos que escolheram.

O leitor está convidado a encontrar, nas páginas que se seguem, sujeitos cujas trajetórias profissionais e de vida foram marcadas pelo envolvimento na educação de jovens e adultos de camadas populares. As opções pessoais, as contingências da vida, os sonhos, as idéias e práticas políticas e pedagógicas de que participaram estão registradas em forma de narrativas, as quais constituem uma fonte rica de reflexão sobre os processos de configuração que permeiam a EJA na contemporaneidade. Reconstituir a memória das lutas e práticas político-pedagógicas desses educadores constitui o caminho que encontramos para compreender como a educação de jovens e adultos foi ganhando a configuração que hoje conhecemos, processo este marcado por uma construção permanente, na qual se delineiam lutas, rupturas, avanços e continuidades.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: ENTRELAÇANDO OS FIOS E EIXOS CONSTITUTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

"O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história" ·

Walter Benjamin.

Em artigo intitulado "a educação de jovens e adultos em tempos de exclusão", Miguel Arroyo (2001) afirma que a educação de jovens e adultos (EJA) tem uma história muito tensa, atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Para ele, os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina essa oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo, quando "os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos" (2001, p. 10).

Em contraposição a essa história oficial, o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos, como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem, inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte da memória da EJA. É nessa arena de lutas e embates que o campo pedagógico da educação de jovens e adultos vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades.

Esse autor ainda nos convida a voltar nosso olhar para as experiências de educação popular que marcaram o final dos 50 e início dos anos 60 e incorporá-las às políticas de EJA atuais. Para ele:

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos

em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual (...) em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (Arroyo, 2001, p.11).

Essa afirmação de Arroyo estimulou e fortaleceu o desejo de dar visibilidade à presença da educação popular na constituição da EJA. Interessava-nos registrar as trajetórias de educadores, cujos percursos de vida se imbricam à própria história da EJA, captando por meio de suas memórias algumas contribuições que a educação popular havia trazido ao campo teórico e prático da EJA. Nos encontros possibilitados pela pesquisa, descobri seres humanos que dedicaram suas vidas à causa da educação popular, que passaram por diversas experiências em diferentes conjunturas, que acumularam aprendizagens e que têm muito a nos contar sobre sua vida e sobre sua experiência.

Para desenvolver este estudo foram entrevistados educadores nascidos em diferentes lugares do Brasil, entre as décadas de 1930 e de 1940. A maioria desses educadores, durante sua juventude, participou de movimentos que em sua constituição eram radicalmente diversos das iniciativas anteriores de educação de adultos¹. Essas experiências foram curtas, mas densas no que se refere aos aspectos culturais, educativos e políticos. Havia um compromisso político explícito assumido com os grupos

¹Em artigo no qual recapitula parte da história da educação popular no Brasil, Bezerra (1985) busca identificar o perfil das experiências educativas, ocorridas no período 1959-1964, estabelecendo diferenças com os movimentos precedentes. Apresenta como diferenças fundamentais as seguintes características: a) suas práticas eram voltadas para a afirmação e desempenho pelas camadas populares, do papel que deveriam assumir no cenário sociopolítico, ao invés de estarem preocupadas apenas com a formação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico, comum nas experiências anteriores; b) convocava os grupos populares a um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço de pressão para a mudança das condições sociais existentes, ao invés de uma mera perspectiva de integração social; c) foi um movimento cuja iniciativa coube a uma fração da classe média, possuindo um conteúdo ideológico diverso dos movimentos anteriores, cuja iniciativa provinha direta ou indiretamente de instituições estatais ou paraestatais, ou de frações sociais da elite. Contudo, tais iniciativas, foram amplamente apoiadas pelo Poder Público em suas instâncias municipal, estadual e federal.

oprimidos e uma orientação direcionada às transformações das estruturas sociais. Essas iniciativas foram interrompidas com a ditadura militar. Entretanto, após essa intervenção – tomando-se por base trajetórias singulares – esses educadores continuaram desenvolvendo atividades relacionadas à educação popular, constituindo sua identidade profissional com base nesse campo educativo.

Olhar para a história da EJA, a partir da trajetória de vida desses educadores, pode trazer luzes à tarefa de *"pensar, idealizar e arquitetar a construção da especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas"* (Arroyo, 2005, p.22). As narrativas desses educadores podem revelar diversos significados construídos em sua aproximação e envolvimento com a educação de jovens e adultos de camadas populares. Ao compartilhar suas vivências, lembrando momentos que marcaram sua trajetória, podem colorir o passado com tonalidades diferentes, dando vida a conjunturas e estruturas que de outro modo nos pareceriam distantes.

No ensaio "Experiência e Pobreza", Walter Benjamin mostra um conto de Esopo, no qual um moribundo, no seu leito de morte, diz a seus filhos que está lhes deixando um grande tesouro escondido no vinhedo e que eles o descobrirão à medida que forem cavando. Os filhos cavam, mas não encontram nenhum vestígio do tesouro. Após algum tempo eles descobrem que suas vinhas eram as melhores da região e que o tesouro era na realidade o trabalho transmitido como *experiência* pelo pai. Ao refletir sobre o conto, Benjamin (1994) comenta que essas experiências eram transmitidas aos jovens à medida que cresciam. Sabia-se exatamente o significado da experiência. Ela era comunicada aos jovens, com a autoridade da velhice, de forma concisa, em provérbios, e de forma prolixa, em histórias, por meio de narrativas de países longínquos. Benjamin (1994, p. 114) questiona o que foi feito de tudo isso. *"Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (...) Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?"*.

Trazendo as reflexões de Benjamin para o âmbito de nossa investigação, indagamos se é possível, por meio das trajetórias desses educadores, apreender elementos/pistas que ajudem a compreender as marcas identitárias da EJA. Quais os significados que atribuem às experiências vivenciadas em suas trajetórias? Que tesouro nos cabe descobrir? Deixemos que alguns dos nossos colaboradores respondam parte dessas questões:

Em cada decisão que eu tomo em minha vida, esses seres humanos estão dentro de mim. Minhas decisões não são fruto da leitura de tal autor ou de tal coisa. São decisões decorrentes das leituras que eu fiz, das escolhas que eu fiz, mas, sobretudo, das vivências que eu desenvolvi e continuo desenvolvendo com essas pessoas, quem eu continuo conversando e dialogando. (Renato Hilário)

Há coisas que a gente faz profissionalmente, gostando mais ou menos; há outras que se faz como hobby, nesse caso essencialmente por gosto. No meu caso, em educação de jovens e adultos consegui juntar as duas coisas. (Osmar Fávero)

Eu acho que vivemos uma época muito interessante, vimos diferentes momentos (...) Eu acho muito interessante você ver um ciclo de mudanças: coisas que permaneceram e coisas que mudaram. (Vera Barreto)

Essas passagens nos auxiliam a compreender o valor atribuído ao vivido por cada um dos sujeitos, o que nos conduz ao conceito benjaminiano de *Experiência*. O fato de ter vivenciado um ciclo de mudanças e permanências, de não ter apenas lido, mas experimentado e atuado como sujeitos fazedores de sua própria história, torna esses sujeitos depositários de um saber construído com base na experiência de vida. O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Por meio da narrativa, o sujeito "*constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas significativas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias*" (Perez, 2003, p. 26).

Jeanne Marie Gagnebin (1994) distingue dois termos essenciais em Benjamin: *Erfahrung* e *Erlebnis*. O primeiro se refere à *experiência* inscrita numa temporalidade comum a várias gerações. Para ela, a experiência implica

uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho: continuidade e temporalidade das sociedades "artesaniais" diz Benjamin em O Narrador, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno (Gagnebin, p. 65-66).

A expressão *Erlebnis* significa vivência e se refere à vida do indivíduo particular, "na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão". No que tange a esses dois termos, Leandro Konder² (1994, p. 146) afirma ser a *Erfahrung* um conhecimento obtido por meio de "uma experiência que se acumula, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo". Já o termo *Erlebnis* refere-se à "vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos". Nessa perspectiva, a vivência é uma ação que se exaure no momento de sua realização; já a experiência é uma ação refletida, rememorada e compartilhada, permanecendo além do vivido.

Segundo Gagnebin (1994), o conceito de experiência perpassa a obra de Benjamin³. Esse filósofo mostra o enfraquecimento da *experiência* no mundo capitalista moderno, em detrimento da vivência, experiência vivida pelo indivíduo, de forma isolada. Malgrado a desagregação e o esfacelamento do social, Benjamin elabora uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para assegurar uma memória e uma palavra comuns. A reconstrução da *experiência* deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade. Ao refletir sobre tal questão Gagnebin afirma que:

² Esta distinção encontra-se na nota 12 dos tradutores do ensaio escrito por Walter Benjamin "sobre alguns temas em Baudelaire".

³ Para desenvolver o conceito de Experiência, utilizamos basicamente textos escritos ao longo dos anos 1930, a saber, "Experiência e Pobreza" e "O Narrador", onde essa noção aparece atrelada ao desencanto da modernidade e à necessidade de elaborar outra forma de narratividade.

A uma experiência e uma narratividade espontâneas, oriundas de uma organização social comunitária centrada no artesanato, opor-se-iam formas sintéticas de narratividade (...) fruto de um trabalho de reconstrução empreendidos justamente por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual (Gagnebin, 1994, p. 9-10).

Walter Benjamin (1994), no ensaio "O narrador", compara a narrativa a uma obra de arte, a uma forma de transmitir a experiência. Em contraste com a figura do consumidor atual, cercado de informações, mas incapaz de historiar algum evento, ele nos apresenta a figura do narrador que, por meio de sua memória e experiência, pode ajudar a compreender melhor nosso passado, tornando possível a humanização do presente. Segundo ele, a arte de narrar está em vias de extinção. Cada vez mais se torna raro encontrar alguém capaz de transmitir alguma experiência. A decadência da narrativa, enquanto processo de transmissão da experiência humana, se inicia com o advento do romance e se intensifica no período áureo do capitalismo com a difusão da informação, uma vez que ambos se dirigem ao indivíduo isolado.

Contextualizando esse ensaio, escrito na década de 1930, à luz das mudanças sociais e culturais presentes no século XXI, poderíamos, de forma apressada, reiterar as previsões de Benjamin sobre o desaparecimento da narrativa. Todavia, perscrutando algumas sutilezas presentes no pensamento desse filósofo, é possível afirmar que não há o desaparecimento da narrativa, mas sua ressignificação.

No início do seu ensaio ele assinala:

Por mais familiar que seja a palavra narrador, não será possível dizer que este nos pareça estar presente na sua atuação real. É alguém já distante de nós e a distanciar mais e mais. Apresentar um Leskov como narrador não significa, por isso, aproximar-se, mas pelo contrário aumentar a distância que medeia entre nós e ele (Benjamin, 1994, p. 63).

É nesta perspectiva que acreditamos ser possível afirmar que a arte de narrar ainda persiste no presente, mas de forma diferenciada. O que Benjamin ressalta é que já não existem, nas sociedades modernas, as condições

propícias que possibilitariam a transmissão da experiência no seu sentido pleno, tais como o relacionamento ingênuo entre narrador e ouvinte; uma *"organização comunitária artesanal do trabalho; lenta acumulação de várias narrações sucessivas; progressiva sedimentação de diversas experiências, palavra unificadora; senso prático, utilitário da narrativa tradicional"* (Magalhães, 2002, p. 47).

Mas quem é esse narrador ao qual se refere Benjamin? Ele apresenta basicamente dois grupos. Um que vem de longe, que viajou muito e tem muito a contar. Outro que, permanecendo no país, conhece profundamente suas histórias e tradições. Benjamin atribui à narrativa um interesse prático. Ela pode transmitir uma moral, um ensinamento, ilustrar algum provérbio ou referir-se a uma regra fundamental da existência. Esse filósofo considera o narrador uma espécie de conselheiro de seu ouvinte. No entanto, afirma que formular um conselho significa menos responder uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma estória que está a se desenvolver. Para elaborar um conselho é preciso, antes de tudo, saber narrar a história. Em sua visão, *"um conselho, fiado no tecido da existência vivida é sabedoria"* (1994, p. 65).

Para ele, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação.

Sua intenção primeira não é transmitir a substância pura do conteúdo, como o faz uma informação ou uma notícia. Pelo contrário, imerge essa substância na vida do narrador, para em seguida, retirá-la dele próprio (...) a narrativa sempre revelará a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na cerâmica (...) a sua marca pessoal, revela-se nitidamente na narrativa, pelo menos como relator, se não como alguém que tenha sido diretamente envolvido nas circunstâncias apresentadas (Benjamin, 1994, p. 69).

Como o oleiro que imprime suas mãos na argila do vaso, o narrador deixa suas marcas pessoais na estória que relata. A arte de narrar não é um trabalho apenas das mãos. Olho, alma e mão se coordenam, de forma recíproca, apoiando aquilo que enunciam. A dimensão utilitária da narrativa se faz presente na forma de conselhos e sugestões. No seu relato, o narrador não

impõe interpretações e explicações. Por isso, suas histórias são comparadas a sementes guardadas durante milênios e que ainda conservam o poder de germinar. O narrador é comparado aos educadores e aos sábios. Ele sabe dar conselhos. Para isso, lança mão de sua existência, que não encerra apenas a sua experiência, mas também a alheia. *"O narrador enriquece a sua própria verdade com aquilo que vem a saber apenas de ouvir. Saber narrar a sua vida é sua vocação, sua grandeza é narrá-la inteiramente"* (Benjamim, 1994, p.81).

Inspirados por tais reflexões, consideramos que as experiências desses educadores - sujeitos de nossa pesquisa - necessitam serem narradas e compartilhadas, pois podem revelar saberes construídos na vida e na profissão, tornando visível a memória de uma geração de educadores que dedicou suas vidas à educação popular. Além disso, podem nos ajudar a compreender algumas contribuições do legado da educação popular às experiências atuais de educação de jovens e adultos.

1.1- Compartilhar a vida, refazer a experiência: as relações entre memória, narrativa e identidade.

A memória é um conceito crucial que constitui objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Com diferentes usos e acepções, ela está presente em áreas como psicologia, psicanálise, biologia, educação, antropologia, história, informática, etc. No âmbito das ciências humanas e sociais, ela tem sido analisada sob diversos ângulos, desempenhando um importante papel na interdisciplinaridade que tende a se instalar entre elas.

Yonne Grossi e Amauri Ferreira, no artigo "Razão narrativa: significado e memória", sugerem diferentes sendas que podem enriquecer as possibilidades de reflexão sobre a construção narrativa, a memória e seus múltiplos significados. Segundo eles, as palavras cartografam vivências a partir de um tempo ausente que se tornou presente pela linguagem. *"Na esteira do tempo (Cronos), esse devorador age e tudo consome; sua irmã, a memória (Mnemosine), guarda os momentos mediante a razão narrativa, presente nos sujeitos através da linguagem"* (2001, p.30).

O narrador, no momento em que relata sua experiência, exerce sobre o ouvinte o poder de capturar e seduzir, desviando sua atenção para as “cenas-fulgor”⁴ de sua vida. A linguagem, por meio da razão narrativa, entrelaça diferentes fios e desenha os contornos presentes nas vozes dos sujeitos, revelando o acontecido nas dobras do tempo, como um fato que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida. “*Nesse contar é que a história (Clio), filha de Mnemosine, abre cenários para se interpretar a teia de acontecimentos. Assim, o sujeito que narra é portador de uma memória que esculpe, no tempo, uma história*” (Grossi e Ferreira, 2001, p.30).

Esses autores interrogam sobre como dar existência escritural ao tempo. Ao tentar responder essa questão, evocam a memória “*como um tempo de lembrar*”. Segundo eles,

a memória lembra uma fronteira, cujas territorialidades itinerantes redefinem-se continuamente. Urde cenários que dissertam sobre o passado de uma vida cuja perda é irreparável. Ostenta campos onde se podem colher fragmentos de um mundo que se desintegrou. Também guarda câmaras, às vezes assustadiças que se recusam a abrir (...) Pode tornar-se interdito à memória lembrar histórias que nos colocam em situação de desonra, de impotência e de perda. Dessa forma, ajustes na memória, em termos de esquecimento, podem ajudar ‘um retorno ao passado, de forma que possamos, mais facilmente, assumir o que somos hoje’ (Grossi e Ferreira, 2001, p.28).

Na esteira desses autores, revela-se o significado da memória como processo vivido, em constante evolução. A memória é concebida como uma construção imaginária e de elaboração simbólica, pois aquele que rememora tece uma relação afetiva com o passado e tende a mitificá-lo. Tendo em vista tal consideração, a memória se entrelaçaria no tempo, espalhando seus fragmentos, como a própria vida que sustenta a experiência.

Ao tentarem compreender por que algumas marcas sobrevivem enquanto outras desaparecem, Grossi e Ferreira destacam as relações entre memória e experiência. Entende-se por experiência os textos de memória povoados de fatos e personagens que se envolvem e se interligam no enredo

⁴ Termo usado por Gabriela Llansol apud Grossi e Ferreira (2001), para se referir aos lugares e núcleos da memória, no qual emergem imagens dotadas de significações.

expressivo do mundo vivido. Trata-se de um território estriado por marcas que delineiam, contornam e modulam a paisagem das cenas-fulgor. Este último termo tomado de Gabriela Llansol (1997) refere-se aos *"núcleos que cintilam marcas dotadas de significação para uma pessoa. Seriam lugares de emergência simbólica nos quais se acumula a história por conter vozes de outras épocas"*. De acordo com esse quadro, as cenas-fulgor *"são como as cheias de um rio, que guardam os extratos do tempo e dos acontecimentos"* ou a tensão do agora, quando mostra que *"passada a madrugada, continuei o dia com a minha parte mais sombria: soltaram-se as minhas recordações, presentes, passadas, futuras, e não encontrei caminho linear entre elas"* (Llansol, apud Grossi e Ferreira, 2001, p. 29).

Com base no conceito de memória coletiva de Halbwachs (1990), Grossi e Ferreira assinalam que a interpretação de um fato pelo narrador *configura um modo de freqüentar o mundo*. Assim, a construção da identidade do narrador se imbrica com a memória em direção ao território da alteridade, em jogos de poder que enlaçam grupos sociais estruturados. Logo, o modo de lembrar é coletivo e refere-se aos grupos de convívio e às classes sociais. Como afirma Halbwachs, *"um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens"*, o que pode acontecer mesmo quando estes não se encontram presentes fisicamente. Embora o ato de lembrar remonte ao passado vivenciado pelo sujeito, é impossível reviver os eventos do passado tal como foram vividos. A lembrança, nas palavras de Halbwachs, é *"uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada"* (Halbwachs, 1990, p. 71).

Além disso, o ato de lembrar configura-se como um processo seletivo. Para o sujeito que narra, é impossível narrar tudo, lembrando-se apenas dos momentos significativos do passado. No ato de lembrar, evocamos momentos vividos, remontamos a vivências, trazemos à memória conteúdos vividos, valendo-nos de nossas referências atuais. Nesse ato, experiência e memória se imbricam num processo de metamorfose no qual a identidade se constitui,

afinal *"somos aquilo que lembramos. Além dos fatos que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião"* (Bobbio, apud Grossi e Ferreira, 2001, p. 32).

Em direção semelhante, as reflexões realizadas por Benjamin nas teses "Sobre o conceito de história" nos ajudam a analisar as potencialidades da memória como reconstrução e reinterpretação do passado⁵. Ele afirma que as imagens do passado chegam até nós na forma de pequenos sinais. *"A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja, irreversivelmente no momento em que é reconhecido"* (1994, p. 224). Esses pequenos sinais que afloram nas lembranças e utopias dessa geração de educadores podem ajudar a desestabilizar as imagens construídas em relação aos sujeitos da educação de jovens e adultos. Podem revelar como esses sujeitos, em suas trajetórias humanas, vêm se assumindo como protagonistas, nos movimentos sociais do campo e da cidade, aglutinando forças no sentido de reafirmar direitos negados historicamente.

A memória intervém na reconstrução do passado, tendo como referência o tempo presente. O presente é visto como "saturado de agoras", fato que rompe com a imagem de um tempo único, linear e homogêneo. O passado é visto como luz para o presente: *"o passado tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história"*. (1994, p.23). Ele é concebido como experiência, como tradição compartilhada que se transmite pelo encontro secreto entre as gerações, no qual não há linearidade nem previsibilidade, mas diversas temporalidades.

Em vez de apontar para uma imagem eterna do passado, Benjamin assinala que articular o passado historicamente *"não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi', mas apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja*

⁵ Nas teses "sobre o conceito de história", publicadas após sua morte, Benjamin critica duas formas de escrever a história que possuem estrutura epistemológica comum. A primeira é a historiografia progressista, em vigor na social democracia alemã de Weimar. Havia nela uma idéia de progresso inevitável e cientificamente previsível, que segundo Benjamin levou a uma avaliação equivocada do fascismo, impedindo o desenvolvimento da luta contra sua expansão. A segunda é o historicismo, cuja origem vai de Ranke a Dilthey e que pretendia reviver o passado através de uma identificação afetiva do historiador com seu objeto (Gagnebin, 1994).

num momento de perigo" (1994, p. 224). O perigo, ao qual se refere Benjamin, está na possibilidade de as classes dominantes se apropriarem da memória e da tradição, utilizando-as como instrumento de poder. Por isso, o autor considera ser necessário, em cada época, *"arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela"*. (1994, p. 224).

Para ele, a história é perpassada pelas ações dos grupos dominantes, os quais constroem relações de poder que incluem as relações políticas e econômicas, mas não se restringem a essas dimensões. A dominação também se materializa nos instrumentos da cultura. Ele assevera que *"nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura"* (Benjamin, 1994, p. 225).

As imagens utilizadas por Benjamin são extremamente potentes para repensar as relações entre memória e história. Ele propõe o rompimento com a temporalidade homogênea e linear constitutiva das memórias dominantes. Essas precisam ser problematizadas no quadro mais amplo e complexo das relações socioculturais. A memória passaria a desempenhar um papel crítico, reconstruindo e possibilitando a emergência de determinadas experiências que foram silenciadas.

A perspectiva da memória como um campo de disputas e de reconstrução do passado também está presente nos estudos de Michael Pollak (1989). Esse autor retoma parte das análises empreendidas por Maurice Halbwachs (1990) sobre a questão da memória coletiva e da memória individual, salientando o caráter impositivo e a violência simbólica que envolve a primeira.

Herdeiro da tradição sociológica francesa, Halbwachs prolonga e refina os estudos de Émile Durkheim sobre a precedência do "fato social" sobre os fenômenos de ordem psicológica e individual. Ao estudar os "quadros sociais da memória", destaca a iniciativa que a vida atual do sujeito confere ao fenômeno da memória. Afirma que a lembrança é reconstruída com base nos elementos que estão à nossa disposição e que povoam nossa consciência atual. Exclui a possibilidade de reviver os eventos do passado tal como foram

vivididos. A lembrança é um chamado do presente para o passado, que se vale das nossas preocupações atuais. Halbwachs (1990, P. 51) assinala que “*cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupa*”. Esse lugar também muda conforme as relações que estabelecemos com outros contextos. A seqüência de recordações “*explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos*”⁶.

Seguindo a tradição durkheimiana, que trata os fatos sociais como coisas, Halbwachs privilegia os pontos de referência da memória⁷, enfatizando a força institucional, a continuidade e estabilidade da memória coletiva. Ao invés de conceber a memória coletiva como uma imposição, uma violência simbólica, reafirma seus traços positivos, no reforço da coesão grupal, obtida pela existência de uma comunidade afetiva. Essas idéias vão sofrer significativa inversão em Michael Pollak (1989, p. 2). Segundo este:

não se trata mais de lidar os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e pelos atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias.

No artigo “Memória e identidade social”, Pollak (1992) indica três elementos que constituem a memória individual e coletiva. Em primeiro lugar, encontram-se os *acontecimentos*, que podem tanto ser vividos pessoalmente quanto vividos “por tabela”, ou seja, vividos pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer. Em segundo lugar, encontram-se os *personagens*, que podem se referir tanto a pessoas encontradas no decorrer da vida quanto personagens encontradas indiretamente e que se transformaram em figuras conhecidas, mesmo vivendo em espaço - tempo diferentes. Por último, esse

⁶ Ao afirmar que a memória individual está conectada à memória construída coletivamente pelos grupos sociais, Halbwachs não nega a possibilidade da memória individual. No entanto, esta se encontra enraizada no interior dos quadros sociais a que pertence o indivíduo.

⁷ Com base em Pierre Nora, Pollak (1989) afirma que esses pontos de referência são os monumentos, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, as paisagens, as datas e personagens históricos, as tradições e costumes, certas regras da interação social, o folclore, a música e até as tradições culinárias .

autor destaca os *lugares da memória* que, direta ou indiretamente, servem de referência às lembranças pessoais ou grupais.

Segundo ele, na constituição da memória de diversos grupos ou organizações, realiza-se um trabalho de *enquadramento da memória* que consiste em privilegiar acontecimentos, datas e personagens numa determinada perspectiva. O estudo de memórias fortemente instituídas implica inicialmente a análise de sua função. A memória coletiva se integraria "*em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes*" (Pollak, 1989, p. 7). O autor assevera ainda que "*a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis*" (idem, p.7).

Ao analisar a clivagem entre memória oficial/dominante e memória subterrânea, esse autor usa a expressão "memórias em disputas" para se referir à "*existência, numa sociedade, de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade*" (Pollak, 1989, p. 10). Apesar do intenso trabalho de enquadramento, algumas memórias, mantidas durante muito tempo na invisibilidade ou no silêncio, aguardam o momento propício para se irromper, podendo revelar aspectos de nossa história social que se encontravam submersos. A especificidade da história oral consistiria em mostrar, por meio das memórias individuais, os limites do enquadramento da memória.

Com base em estudo realizado sobre o Massacre de Civitella Val de Chiana, Alessandro Portelli (1998) desenvolve o conceito de "memória dividida".⁸ Para ele, não se trata apenas da oposição entre a "memória comunitária pura e espontânea" e a memória "oficial" e "ideológica", de modo que, desmontada a última, bastaria assumir a autenticidade da primeira. Na

⁸ Portelli investigou o massacre de Civitella Val de Chiana, no qual 115 civis italianos foram mortos em um único dia pelos soldados alemães, em junho de 1944, em retaliação à morte de dois soldados alemães, pela Resistência italiana. A expressão memória dividida foi tomada de Giovanni Conni para se referir, de um lado a uma memória "oficial" que comemora o massacre como um episódio da Resistência italiana e compara as vítimas a mártires da liberdade. De outro, uma memória criada e preservada pelos sobreviventes - focada no luto, nas perdas pessoais e coletivas - que entrou muitas vezes em choque com a memória oficial.

verdade, afirma ele, “estamos lidando com *uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas*” (1998, p.106). Segundo o autor, não podemos continuar procurando oposições somente entre campos de memória, mas no interior destas. O conceito de memória dividida necessitaria ser ampliado e radicalizado, incorporando não apenas a dicotomia entre os diversos tipos de memória, mas também a pluralidade fragmentada inerente às diferentes memórias.

Portelli sublinha que, desde o trabalho de Maurice Halbwachs, o discurso histórico faz referência à memória coletiva. Entretanto, a elaboração da memória e o ato de lembrar são ações individuais. Para ele, a memória é social e pode ser compartilhada. Todavia, esta apenas se materializa nas reminiscências e nos discursos individuais. Em sociedades complexas, como a sociedade em que vivemos, os indivíduos fazem parte de diversos grupos e extraem deles sua memória, organizando-a de forma idiossincrática. A memória coletiva torna-se possível apenas quando abstraída da memória individual. Em geral, a pressão para não esquecer materializa o controle social, contribuindo para resguardar as lembranças de determinado grupo. Com isso, desmitifica-se o caráter espontâneo atribuído à memória coletiva, que passa a ser *entendida “como uma formalização igualmente legítima e significativa, mediada por ideologias, linguagem, senso comum e instituições”* (Portelli, 1998, p. 127).

De forma semelhante, Pollak (1992) reitera o caráter seletivo da memória, caracterizando-a como *um fenômeno socialmente construído*. A memória é socialmente herdada e não se restringe à vida física da pessoa. Ela sofre flutuações, de acordo com o momento em que está sendo expressa ou articulada, e as preocupações atuais são elementos que lhe servem de sustentáculo. No que tange à memória herdada, destaca uma ligação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade.

A partir de sua experiência no trabalho com histórias de vida, Pollak afirma que nos fluxos narrativos de entrevistas muito longas, alguns temas e aspectos são reiterados de forma insistente, o que dá a impressão da

existência de um núcleo rígido em torno dos relatos. Para ele, *"há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante"* (Pollak, 1992, p. 2). Essa invariância presente em alguns relatos constitui uma tentativa de construção/justificativa de si e indica que *"a memória é um dos elementos constituintes do sentimento de identidade"*. (Pollak, 1992, p. 5)

A identidade é compreendida como uma imagem que a pessoa adquire ao longo da vida, *"referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si próprios, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros"* (Pollak, 1992, p. 6)⁹.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade. Ela resulta de um trabalho de organização e seleção daquilo que é importante para o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução. Como a imagem de si é construída em relação ao *outro*, ela envolve um processo de negociação e de transformação em razão do *outro*, englobando critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade. Nessa perspectiva, memória e identidade não são essências de uma pessoa ou de um grupo, mas elementos constituintes de um complexo trabalho de elaboração, que se realiza por meio do confronto de *"valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos"* (Pollak, 1992, p. 5).

Compreender a memória como um processo de *construção social*, forjado com base na pluralidade de interesses, lutas e contradições que perpassam nossa sociedade, ajuda a situar as narrativas como elementos estruturantes de sentidos e significados, da busca de identidade e de coerência engendrados no diálogo estabelecido entre pesquisador e colaborador. Ajuda também a compreender os lapsos, esquecimentos (voluntários ou involuntários), ênfases e distorções como aspectos que, antes de indicar falseamentos, são gerados ativamente e criativamente pela memória e pela

⁹ Esse autor arrola três componentes essenciais na construção da identidade: Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados" (1992, p. 5).

imaginação num esforço para dar coerência a momentos cruciais da vida pessoal do entrevistado e da estória que conta.

Esse conjunto de estudos sobre a memória e identidade nos sinaliza a riqueza da história oral: além de constituir-se uma metodologia apropriada para o estudo da subjetividade e das representações, possibilita reconstruir o passado, ao mostrar como as interações com o presente incidem na maneira de concebê-lo. A história oral pode ser um instrumento muito importante na reconstrução da memória dos mais diferentes grupos sociais. Tal metodologia não serve apenas para dar voz aos grupos que se encontram excluídos em nossa sociedade, mas busca interpretar os múltiplos olhares sociais¹⁰.

1.2 - História oral: um espaço dialógico e interdisciplinar

A oportunidade de dialogar com pessoas que participaram ao longo de sua trajetória de vida em movimentos/experiências ligadas à educação de jovens de adultos de camadas populares nos fez optar pela metodologia de história oral. Como Verena Alberti (1989), acreditamos que a especificidade da história oral vai além do ineditismo de informações ou do preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos. Segundo essa autora (1989, p.5), a “peculiaridade da *história oral* decorre de toda uma *postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*”.

Falar de história oral é falar de um campo vasto, definido pelo entrecruzamento e contribuição de diferentes áreas de conhecimento. Trata-se de uma metodologia partilhada pela sociologia, antropologia, história, literatura, etc. Ao mesmo tempo em que essa interdisciplinaridade é vista

¹⁰ Nos anos 60 a história oral, sob a influência da nova esquerda, se apresentou como uma contra história oficial, dando voz a indivíduos considerados excluídos da história (mulheres, negros, judeus, indígenas, etc.). Essa vertente politicamente engajada ganhou adeptos tanto em países da Europa quanto nos Estados Unidos. O livro de Paul Thompson, “Vozes do Passado” de 1978, sinaliza essa mudança de enfoque, mostrando a importância do encontro direto entre o sujeito que investiga e o objeto investigado. No leste europeu, a história oral será elemento importante na reescrita da história, dando voz àqueles que foram silenciados pelo estalinismo. Apesar da relevância desses trabalhos, consideramos que a história oral pode ser um instrumento importante na reconstrução da memória de diferentes grupos sociais e não apenas daqueles que se encontram “excluídos” da história. Um exemplo é o importante trabalho realizado desde os anos 1970 pelo CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, sobre a memória das elites políticas.

como uma riqueza, é preciso ter cautelas, pois, sob a mesma denominação, ocorrem usos variados dessa metodologia por cada área de conhecimento. Diante de um campo multifacetado, marcado por controvérsias e pontos de vistas diferenciados, é preciso nos situar diante dele: desatar os nós, esclarecer conceitos, mostrar como nos posicionamos e praticamos a história oral. Com esse fim, trazemos para o diálogo pesquisadores que, no âmbito nacional e internacional, refletem sobre as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas do trabalho com fontes orais. Alertamos, no entanto, que não é nossa intenção reconstituir o desenvolvimento da história oral, tão pouco as divergências existentes entre suas diferentes linhas, mas analisar alguns conceitos e reflexões que nos auxiliaram diretamente em nossa investigação¹¹.

A história oral é um termo amplo que recobre tipos variados de relatos a respeito de fatos não registrados por documentação escrita ou cuja documentação se quer completar numa outra perspectiva. Colhida por entrevistas realizadas de maneiras diferenciadas, a história oral registra a experiência de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade. Segundo Queiroz (1988, p. 19), a história oral *pode apreender "a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que narradores de estórias, poetas, cantadores inventam num dado momento"*.

De acordo com o campo em que está sendo expresso, a história oral tem usos e interpretações diferenciados. Sem estabelecer critérios de reflexão no uso adequado dos conceitos, podemos confundir as apropriações concernentes a determinado campo de conhecimento em nome de uma suposta interdisciplinaridade.

Alice B. da Silva G. LANG (1996) assinala que o interesse do historiador centra-se na elaboração de uma documentação que permita conhecer fatos recentes ou complementar dados não encontradas em outros tipos de fontes. Os historiadores preocupam-se, portanto, com a veracidade das informações -

¹¹ Para conhecer diferentes dimensões da história oral, sugiro a leitura do livro organizado por Janaína AMADO e Marieta de Moraes FERREIRA, *Usos e abusos da história oral*, 2.^a ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

que geralmente são cotejadas com indicações oriundas de outras fontes - e com a questão do arquivamento¹². Já a sociologia faz uma apropriação diferenciada das fontes orais. A narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, por meio do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que o indivíduo se insere. Ao invés de preocupar-se com a veracidade dos "fatos", a sociologia trabalha com versões: os acontecimentos são vistos pelo prisma do narrador, reconhecendo-se a subjetividade implícita no relato (Lang, 1996).

Alessandro Portelli, ao discutir a opinião do pesquisador Pietro Clemente sobre o massacre de Civitella Val de Chiana, desenvolve uma importante reflexão sobre a especificidade da história oral. Clemente (apud Portelli, 1998, p. 107) afirmara que ao contrário do historiador, o *antropólogo* "*está mais interessado nas representações de uma comunidade do que na verdade dos fatos ou na tendência dos valores*". Apesar de concordar com a distinção proposta por Clemente, Portelli sustenta ser necessário tomarmos os "fatos" do historiador e as "representações" do antropólogo conjuntamente, de modo a distingui-las.

Segundo Portelli (1998, p.111), "*as representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações*". Tanto fatos como as representações convergem para "*a subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem*". Tomarmos essa distinção de forma conjunta ajuda a compreender como os fatos se tornam representações e vice-versa. O autor defende ainda que tal interação pode ser um espaço apropriado de reflexão da história oral, uma vez que esta é vista "*como história com fatos reconstruídos, mas também aprende,*

¹² Analisando a história do tempo presente, Ferreira (1996) assinala que diagnósticos recentes apontam existir uma crise epistemológica no âmbito da história. Essa crise, ao abalar as antigas certezas, trouxe uma grande dispersão nas tradições historiográficas, eclodindo proposições múltiplas e contraditórias. Apesar dessa crise, Ferreira recusa a postura relativista que afirma que qualquer forma de história é sempre uma narrativa. Ela acredita que a história é comandada por um princípio de verdade, e o passado é algo objetivável. Segundo ela, reiterar que a busca da "verdade histórica" deva ser a regra de ouro dos historiadores e que a denúncia das falsificações deva ser preocupação constante não significa a retomada de pressupostos positivistas. Para ela, a denúncia das falsificações não invalida os depoimentos orais, mas pode reincorporá-los por meio do estudo dos porquês das falsificações e dos usos políticos do passado e do presente. Conferir Marieta de Moraes FERREIRA. *História oral e tempo presente*. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Re) introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.

em sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com a alteridade dos narradores, a entender representações”(Portelli, 1998, p. 111).

A história oral é um termo polissêmico, marcado por concepções que se entrecruzam, em disputa por espaço e audiência. A forma como é percebida determina em grande medida os procedimentos postos em prática pelo pesquisador e ilumina a condução do processo de pesquisa. Tais divergências nos seus usos e apropriações impõem a necessidade de situar nossa investigação em face do estatuto da história oral.

Considerando que o registro oral não se restringe a buscar informações, mas busca perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana, a visão que mais se aproximaria das escolhas e percursos delineados nesta investigação é aquela que concebe a história oral como uma metodologia¹³.

Os diversos autores que defendem essa visão afirmam que a história oral vai além do aspecto técnico, mas não possui status de disciplina por não ter objeto próprio e capacidade de criar internamente respostas às demandas que emergem no processo de pesquisa. Para estes, ela apenas organiza e classifica procedimentos de trabalho, quando estabelece uma ponte entre os aspectos teóricos e os práticos¹⁴. No tocante às questões teóricas, afirmam ainda que a história oral é capaz de suscitar questões teóricas; porém, jamais solucioná-las. Elas devem ser buscadas na contribuição de disciplinas como a filosofia, psicologia, história, sociologia, etc. Apenas estas são capazes de *"pensar abstratamente questões oriundas da prática, filtradas pela metodologia, produzindo conceitos que, por sua abrangência, são aplicados a situações análogas, iluminando e transformando a compreensão da própria prática"* (Amado e Ferreira, 1998, p. xvii).

Desse ponto de vista, a fonte oral é considerada elemento central no processo de pesquisa, concebida em si mesma. Embora o pesquisador possa

¹³ A discussão sobre o estatuto da história oral pode ser sintetizada em três grandes visões: a primeira defende ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia. Conferir AMADO e FERREIRA (1998).

¹⁴ Constitui-se como objeto de preocupação da história oral tida como uma metodologia: a escolha dos diversos tipos de entrevistas e suas implicações no processo de pesquisa, as diversas possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens; as várias formas do pesquisador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho, etc.

vir a usar outros tipos de registros, estes se subordinam ao debate central decorrente das fontes orais. No entanto, para valorizá-las metodologicamente, o pesquisador centra sua atenção, desde a elaboração do projeto, nos critérios de recolhimento da entrevista, processamento e transcrição; enfim, as etapas que envolvem a criação.

No tocante aos grandes ramos da história oral, optamos pela história oral de vida com recorte temático¹⁵. A história oral temática privilegia a coleta de depoimentos orais, buscando esclarecer um assunto específico, estabelecido previamente. A narrativa não abarca a totalidade da vida da pessoa, mas apenas aspectos da vivência, os quais ajudam a reconstruir acontecimentos ou problemáticas do passado. O tema é "extraído" da vida do entrevistado, a fim de se compreender sua participação num determinado evento. Os detalhes da vida pessoal do entrevistado interessam apenas quando relacionados à temática investigada. Nessa abordagem, a história oral é concebida como uma técnica: os depoimentos orais são confrontados com outros tipos de códigos e cotejados com informações captadas de maneiras diferenciadas.

A história oral de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência ao longo do tempo. O narrador tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Nesse caso, as narrativas orais não visam apenas fornecer informações ou preencher lacunas da documentação escrita. Tomando-as por base busca-se captar a experiência pessoal, por meio dos fatos que o narrador considera significativos em sua trajetória. Experiências são rememoradas e reconstruídas com base no diálogo de dois sujeitos: narrador e pesquisador. Ambos constroem, *"num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, visceralmente condicionado pela relação de entrevista, que se estabelece em função de cada uma delas"* (Alberti, 1989, p. 6).

No tocante à condução desse tipo de entrevista, a intervenção do pesquisador deve ser mínima, dando espaço para que o narrador relate sua experiência de acordo com sua vontade e condição. Como as histórias de vida

¹⁵ De um modo geral, a bibliografia divide a história oral em três grandes ramos: história oral temática, tradição oral e história oral de vida. Conferir José Carlos Sebe Bom MEIHY **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

têm por base a experiência de um sujeito, dimensionando aspectos relacionados à sua subjetividade, demanda-se um roteiro menos factual, o que não significa que o pesquisador prescindia de uma preparação anterior¹⁶.

Nos caminhos metodológicos delineados neste estudo optamos por conjugar entrevistas de história de vida com projetos temáticos, configurando o que denominamos de história de vida com recorte temático. Nessa abordagem, busca-se mesclar dados objetivos fornecidos pelo entrevistado a aspectos vivenciais relacionados à sua trajetória, centralizando o depoimento em sua participação no evento ou problema que se pretende compreender. Dessa maneira, a incorporação da trajetória do narrador permite esclarecer aspectos relacionados ao tema, conferindo maior vivacidade ao relato, porque tais aspectos são vistos a partir da experiência de vida do narrador.

Segundo Lang (1996), é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, uma vez que aponta para a sociedade. As vivências individuais, coletadas e analisadas, têm em vista o conhecimento do social, ou seja, a narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, por intermédio do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere. Por meio da narrativa de uma história de vida, se delineiam as relações do narrador com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, da sociedade global que cabe ao pesquisador desvendar. Essa posição também é assumida por Franco Ferraroti (1988, p. 26) quando afirma que *"se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual"*.

Consideradas as contribuições dos estudos supracitados ao debate sobre a história oral, resta-nos descrever o itinerário percorrido ao longo desta pesquisa, expresso no conjunto de opções metodológicas tomadas no curso da investigação.

¹⁶ As entrevistas de história oral são inseridas num projeto de pesquisa, precedidas de uma investigação aprofundada sobre o tema de interesse. Quanto mais informações o pesquisador tiver a respeito do assunto, mais produtivo será o diálogo que estabelecerá com o colaborador.

1.3 - O percurso da pesquisa: caminhos, encruzilhadas, descobertas.

Após percorrermos um conjunto de estudos que analisam as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas do trabalho em história oral, reafirmamos nossa opção pela história oral de vida com recorte temático. Essa opção foi feita considerando o objetivo proposto nesta investigação: compreender as contribuições do legado da educação popular à educação de jovens e adultos, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de seus educadores.

A idéia de investir no estudo da trajetória de educadores que atuaram/atuam nesse campo nasceu da necessidade de entender os processos de formação docente na EJA, captando, com base nas vidas desses educadores, elementos que permitissem compreender a construção de suas subjetividades/identidades profissionais. Nos momentos iniciais da pesquisa, emergiram questões voltadas à área de formação de educadores. Elas envolviam os motivos que levaram esses sujeitos a se envolver nesse campo; sua formação; o significado que o trabalho realizado com alunos jovens/adultos de camadas populares conferia às demais experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória. Essas questões direcionaram nosso olhar para o processo de constituição do "ser educador de EJA", levando-se em consideração a rede de relações sociais vividas por esses sujeitos no tempo histórico.

Durante esse processo, o contato com uma série de estudos (Jóia, 1999; Ribeiro, 1999, Arroyo, 2001 e 2005) que postulavam à educação de jovens e adultos um status específico, afirmando tratar-se de um campo diferenciado das demais áreas educativas, nos despertou a curiosidade em saber em que consistia tal especificidade.

Em artigo no qual analisa a formação de educadores, Maria Amélia C. Giovanetti (2005) indica duas marcas identitárias da EJA. A primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares; a segunda referência é sua concepção de educação, que incorpora o

legado da educação popular. Apoiando-se em Romanelli (2003), a autora conceitua camadas populares como uma das categorizações utilizadas para referir-se à população pobre, que vivencia o não atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação, etc).

Com base nessa categorização, Giovanetti assinala que o campo da EJA atende jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate desse direito. Nessa perspectiva, lida com sujeitos portadores de trajetórias escolares truncadas e que se encontram enredados em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social, materializados em processos de segregação cultural, espacial, étnica e econômica, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. As propostas de educação de jovens e adultos sob a influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem uma atitude no sentido de superar esse quadro de desigualdade social, que se faz presente nos processos escolares e não escolares.

Esse conjunto de estudos nos levou a refletir acerca das possíveis contribuições que a análise dos percursos de vida dos educadores pesquisados poderia trazer à história da EJA. Indagávamos se era possível, por meio do exame de suas trajetórias, apreender elementos/pistas que ajudassem a compreender as marcas identitárias da EJA, especialmente, algumas contribuições do legado da educação popular à educação de jovens e adultos. Questionávamos se, com base nas práticas político-pedagógicas por eles vivenciadas e nas reflexões engendradas nesse percurso, poderíamos identificar/compreender as mudanças e permanências que perpassam a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Uma etapa importante neste estudo foi o estabelecimento de critérios para a escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa. O primeiro critério foi a densidade da experiência pessoal e profissional. Optamos por estudar os relatos de educadores cuja trajetória se identifica/ se "mistura" com a própria constituição desse campo. Essa escolha teve como objetivo captar o

movimento dialético de construção da EJA, por meio do registro do percurso de vida, do processo de formação e da prática educativa desses educadores, ao longo do tempo.

O final dos anos 50 e início dos anos 60 constituem um período fértil e de intensa militância política na educação. Durante esse período 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.

O segundo critério estabelecido é que esses educadores ainda deveriam estar atuando, direta ou indiretamente, na educação de jovens e adultos, seja na docência, na formação de educadores, na assessoria a projetos e movimentos educacionais ou na formação de pesquisadores.

O terceiro critério diz respeito à diversidade de experiências que constitui esse campo. Nesse aspecto, optamos por investigar educadores com diferentes trajetórias, inserções e experiências na EJA, a fim de apreender a diversidade bem como a particularidade dos diferentes percursos de formação e transformação que cercam a trajetória destes educadores. Essa seleção incluiu educadores com carreira acadêmica reconhecida, que foram ou ainda são pesquisadores na área. Também incluiu educadores que não optaram pela carreira acadêmica, mas que atuam em frentes diversas como ONGs, movimentos sociais, etc. O objetivo era registrar a multiplicidade de trajetórias profissionais e pessoais daqueles que trabalharam ou ainda trabalham na EJA, em espaços e instituições diversas.

Esse conjunto de critérios nos conduziu a uma rede¹⁷ formada por educadores que participaram em sua juventude de experiências/movimentos

¹⁷ Nesta pesquisa adotamos o conceito de rede tal como sugerido por José Carlos Sebe Bom MEIHY(2002). Para ele, a colônia é definida como uma coletividade ampla, que tem uma comunidade de destino marcada. A rede, por sua vez, é uma “subdivisão da colônia, segmento específico de um grupo, com afinidades definidas pela “comunidade de destino” (idem, p. 194)

de educação e cultura popular, e que ainda atuavam na educação de camadas populares em espaços diversificados de trabalho, em diferentes lugares do País. Apesar das diferentes trajetórias, inserções e experiências na EJA, todos possuem uma identidade profissional ligada ao trabalho com educação de jovens e adultos de camadas populares. Abre-se uma exceção ao primeiro entrevistado que, embora, não tenha participado das experiências de cultura e educação popular durante os anos 1960, ao longo dos anos 1970 atuou em atividades ligadas à educação popular, direcionando, posteriormente, sua trajetória profissional à educação de jovens e adultos de camadas populares. Outro motivo de sua escolha foi a existência de uma convivência profissional anterior, o que facilitou o acesso e a disponibilidade na investigação.

Quanto ao fato do primeiro entrevistado ser alguém conhecido, Pierre Bourdieu (2003) assevera que a proximidade social e a familiaridade asseguram duas das condições básicas da comunicação “não-violenta”. Segundo ele,

quando o interrogador está muito próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise (...) encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (Bourdieu, 2003, p. 697).

Para a realização das entrevistas, estabelecemos um número mínimo de 5 e um número máximo de 8 narradores. O número estabelecido deve-se à opção em trabalhar com história de vida com recorte temático, o que implica entrevistas longas e, na maior parte, a realização de duas ou mais sessões de

entrevista com cada um dos colaboradores que residem em diferentes cidades do País¹⁸.

Com base nos critérios estabelecidos, criamos uma lista de possíveis colaboradores, observando-se a contribuição que sua narrativa traria a este estudo. Desse levantamento inicial, resultou uma relação extensa de nomes de pessoas e de experiências. Considerando a impossibilidade de entrevistar todas essas pessoas, critérios mais práticos se fizeram necessários. Além de avaliar a posição do entrevistado no grupo e o significado de sua experiência, observamos também a disponibilidade para a entrevista e a distância no deslocamento do entrevistador de uma cidade para outra. Com isso, a parte empírica da investigação ficou delimitada a educadores que residiam nas Regiões Centro-Oeste e Sudeste. Após cruzarmos os critérios entre si e verificarmos a disponibilidade do colaborador, chegamos a seguinte lista:

Nome do educador	Idade na época da entrevista	Cidade/Estado de Origem	Formação inicial	Espaço atual onde trabalha
Renato Hilário	57 anos	Pedro Leopoldo (MG)	Filosofia	UNB
Aída Bezerra	64 anos	Recife (PE)	Serviço Social	ONG Sapé -RJ
Osmar Fávero	70 anos	São Paulo (SP)	Matemática	UFF
Vera Barreto	Mais de 60 anos	Belo Horizonte (MG)	Pedagogia	ONG Vereda (SP)
José Carlos Barreto	Mais de 60 anos	São Paulo (SP)	Ciências Sociais (incompleto)	ONG Vereda (SP)

Os contatos iniciais foram realizados por telefone. Valendo-se da intermediação de pessoa conhecida do colaborador, nos apresentávamos, explicávamos o trabalho, verificando a receptividade e o interesse da pessoa em participar da pesquisa. Em seguida as datas e horários eram agendados, levando em conta a disponibilidade do colaborador.

Todas as pessoas contactadas demonstraram interesse e disposição em participar do trabalho. As entrevistas foram realizadas nos dias e horários

¹⁸ Segundo Verena ALBERTI (1989), a escolha dos entrevistados não deve ser orientada por critérios quantitativos, mas pela posição do entrevistado no grupo e pelo significado de sua experiência. Para ela, o processo de escolha aproxima-se do que ocorre na sociologia em que os informantes não são tomados como unidades estatísticas, mas como unidades qualitativas, em relação ao tema estudado.

definidos pelos colaboradores, nas respectivas residências dos narradores, criando um clima de receptividade, aconchego e confiança, que esse tipo de trabalho requer.

Embora tenhamos adotado a história oral de vida com recorte temático como metodologia central nesta pesquisa, os procedimentos não foram uniformes para todos os colaboradores. Tendo em vista, a primeira entrevista constituir-se, de um certo modo, de uma entrevista piloto, utilizamos a história de vida em profundidade como procedimento investigativo. O sujeito selecionado, Renato Hilário, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atuava, na época da entrevista, há 15 anos como coordenador do Projeto Paranoá¹⁹. Anterior ao momento da entrevista, foi realizada uma leitura da produção bibliográfica desse educador. Especificamente foram lidos a tese de doutorado e o memorial, em anexo à tese. Foram realizadas quatro sessões entre os meses de julho a setembro de 2003, totalizando cerca de 12 horas gravadas. Cada sessão durou em média 3 horas.

Nas sessões de entrevista, buscamos intervir o mínimo possível escutando o seu relato e respeitando a cadência da narrativa. O roteiro de questões foi organizado em seis blocos, versando sobre a trajetória pessoal (anterior à inserção na EJA), a formação inicial (universitária), a experiência profissional, o trabalho como professor universitário em Brasília, a prática pedagógica com alunos jovens e adultos de camadas populares e a formação no Doutorado.

A transcrição das entrevistas foi morosa, demandando bastante tempo. Após esse processo, o material foi devolvido ao colaborador, que fez as alterações no documento, em separado do pesquisador. Para Ecléia Bosi (2003), o depoimento deve ser devolvido ao seu autor, pois, se "*o intelectual*

¹⁹ Esse projeto, existente desde 1986, desenvolve trabalhos ligados à alfabetização de crianças, jovens e adultos de camadas populares, por meio de uma parceria entre Universidade de Brasília e movimentos da sociedade civil. Sua prática educativa é "marcada por uma intencionalidade: ensinar a ler, a escrever, a calcular, discutindo e buscando solução para os problemas do Paranoá" (Reis, 2000). Para um maior conhecimento dessa experiência, consultar Renato Hilário dos REIS. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou”.

Após a conferência feita pelo narrador, houve uma sessão dedicada ao retorno da entrevista, na qual a pesquisadora e o narrador puderam trocar as impressões que a experiência trouxe para ambos. Segundo depoimentos do narrador, a leitura da entrevista significou um autoconhecimento: *“na leitura, o texto sou eu, e eu sou o texto. É um encontrar comigo mesmo (...) eu faço a hermenêutica da minha própria vida (...) e isso me permite continuar minha constituição”*. Essa experiência foi muito rica, porque além de conhecermos a experiência desse educador, descobrimos o quanto era diferente entrevistar intelectuais, professores universitários²⁰. Tal experiência contribuiu para organizarmos os procedimentos para as próximas entrevistas.

A entrevista piloto ressaltou algumas dificuldades relacionadas ao trabalho com entrevistas em profundidade. Além do material coletado e transcrito ser bastante extenso, houve momentos, no qual ocorreu aquilo que Daniel Bertaux apud Alberti (1989) denomina *saturação*, ou seja, as respostas do entrevistado começaram a se repetir, seja em seu conteúdo, seja na forma em que se construíam as narrativas. As *histórias de vida*, ao terem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, implicam diversas sessões, agregadas a um trabalho de transcrição e análise bastante moroso. Isso dificultaria o processo de pesquisa, uma vez que grande parte dos nossos sujeitos reside em diferentes lugares do país. Além do mais, para os objetivos de nossa pesquisa, as entrevistas de história de vida com recorte temático seriam mais apropriadas, pois incorporam a trajetória anterior do sujeito, mas o foco de interesse é a atuação na educação de jovens e adultos. Tendo em

²⁰ Embora a literatura sobre a história oral já alertasse sobre as diferenças entre as entrevistas com pessoas comuns e aquelas realizadas com intelectuais, líderes políticos, comunitários, estudantis, etc, pudemos constatar, em campo, os meandros dessa diferença. Ao analisar a postura dos entrevistados no tocante à situação de entrevista, observamos que alguns entrevistados aproveitaram o momento da entrevista para construir, com a mediação da pesquisadora, um maior entendimento de sua trajetória pessoal. Outros, mantiveram a preocupação em construir um discurso dotado de lógica e coerência que favorecesse a imagem que desejavam tornar pública. Assim, em alguns momentos da entrevista, produziram um discurso racionalizado acerca de sua memória, numa tentativa de fundar os significados e as explicações do que estava sendo narrado.

vista essa opção, as demais entrevistas realizadas utilizaram-se dessa abordagem.

Na segunda e terceira entrevistas, ouvimos os relatos de dois educadores que participaram em sua juventude do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela CNBB, a partir de 1961: Osmar Fávero e Aída Bezerra. Adotamos o mesmo procedimento de analisar previamente a produção bibliográfica e didática dos educadores, tendo em vista tornar o momento da entrevista mais proveitoso. As entrevistas foram realizadas com cada educador em separado, em suas respectivas residências, durante o mês de Janeiro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro. As sessões variaram de duas a quatro horas, gerando, em média, 6 horas de gravação para cada colaborador.

Adotamos uma variação intermediária em relação às entrevistas diretas e não-diretas, propondo uma alternativa entre os questionários temáticos e as entrevistas livres. Inicialmente explicávamos o tema da pesquisa, solicitando que relatassem a trajetória anterior à inserção na EJA. À medida que a narrativa fluía, ouvíamos atentamente e interrompíamos somente quando víamos necessidade de um maior aprofundamento do assunto ou quando sentíamos que uma pergunta já havia se esgotado e que o narrador demandava outra questão. De um modo geral, foram evitadas perguntas diretas, estimulando e encorajando o narrador a contar sua história. Foram feitas duas questões de corte a todos os entrevistados sobre as heranças que a educação popular havia trazido para o campo da EJA e como se viam hoje na profissão que escolheram.

Dos assuntos discutidos no primeiro encontro com ambos, destaca-se a formação inicial, o envolvimento no MEB e sua trajetória posterior na EJA. Esses temas foram aprofundados na segunda sessão, por meio de questões específicas referentes à trajetória do narrador. Essas duas entrevistas trouxeram um aprendizado intenso. Tivemos oportunidade de conhecer de perto materiais raros que fizeram parte da constituição histórica da EJA, a maioria por eles resgatados e conservados da destruição. Materiais como a primeira cartilha do Sirena; a cartilha do MCP: "meninos do Recife"; a cartilha "Viver é lutar", escrita em 1963 pelo MEB; fotos dos slides dos círculos de

cultura, feitos por Brenand para o PNA; fotos das escolas radiofônicas em Pernambuco, etc²¹.

Para os dois últimos entrevistados – Vera e Zeca Barreto - adotamos o mesmo procedimento de analisar previamente a produção bibliográfica e didática dos educadores. Optamos por realizar uma sessão coletiva, uma vez que ambos têm uma trajetória conjunta, casados desde 1966. Ambos atuaram, em 1963, numa experiência de alfabetização de jovens e adultos em Vila Helena Maria, Osasco – SP, uma das primeiras experiências a recriar o Método Paulo Freire que, naquele momento, começava a despontar na sociedade brasileira.

As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2004, na cidade de São Paulo. A primeira sessão foi realizada na sede da ONG “Vereda”. Essa sessão durou cerca de uma hora e meia - no período da manhã - e teve continuidade no período vespertino, na residência do casal. No primeiro bloco, ambos falaram da trajetória anterior à inserção nos trabalhos com educação popular e da formação universitária. Essa temática foi aprofundada na segunda parte da sessão, narrando-se a vivência e os significados da experiência em Vila Helena Maria. A sessão seguinte abordou a trajetória do casal dos anos 1970 até a etapa atual, incorporando o trabalho realizado junto com Paulo Freire na área da educação popular e na formação de educadores. As três sessões de entrevistas totalizaram cerca de 9 horas gravadas.

A peculiaridade dessa entrevista é que ela foi feita em dupla e não de forma separada. Consideramos que seria importante, pois cada um poderia ajudar a avivar a memória do outro. Apesar de terem construído uma trajetória muito próxima, Zeca afirmou existir pontos em que os dois divergiam. Sendo mais conciso em sua fala, atribuía à Vera uma capacidade maior de “puxar” pela memória os acontecimentos que vivenciaram. Um dos problemas enfrentados, em alguns momentos, foi a sobreposição de falas, prejudicando a qualidade da gravação e dificultando o trabalho de transcrição da entrevista.

²¹ As siglas SIRENA, MCP, MEB e PNA significam respectivamente: Sistema Radio-educativo Nacional, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e Plano Nacional de Alfabetização.

No geral, as entrevistas foram permeadas pela troca e pelo companheirismo. Os laços que se criaram e o clima de respeito e confiança foram tecidos ao longo do diálogo, gerando uma cumplicidade entre entrevistadora e colaboradores, que percebia nos sujeitos o como contar sua estória significava a possibilidade de reconstruir sua experiência e sua vida. A experiência da entrevista foi uma aventura comum pela qual perpassou um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: *"o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes"* (Bosi, 2003, p. 61)

Um procedimento usado em todas as entrevistas foi anotarmos as impressões em um diário de campo. Nele foram registradas as dúvidas; as impressões causadas desde o primeiro contato, a "atmosfera" vivida na entrevista; fatos e curiosidades não registrados no gravador. Essas anotações eram realizadas após as entrevistas. À experiência da entrevista, sobreveio uma fase na qual foi necessário transpor o discurso oral para o discurso escrito. Essa etapa foi bastante morosa e exigiu, sobretudo, sensibilidade e respeito ao discurso do depoente. As transcrições foram feitas após cada entrevista, tentando aproveitar muitos aspectos do contexto do ambiente que ainda estavam "frescos" na memória. Nesse aspecto, os registros do caderno de campo foram de suma importância, ajudando a reconstruir o cenário e o "clima" vivenciado na entrevista.

Para o trabalho de transcrição, foram fundamentais as recomendações presentes nos estudos de Meihy (2002), Gattaz (1996) e Alberti (1989). Esses autores atribuem ao discurso oral e escrito valores distintos, afirmando que a transcrição literal da entrevista é apenas uma etapa na feitura do texto final. Para eles, a transcrição palavra por palavra não corresponde à realidade da narrativa e nem traduz o que se passou na situação do encontro, pois *"não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente (...) as entonações e as palavras de duplo sentido"* (Meihy, 2002, p.172).

Para que o narrador se reconheça no texto da entrevista, é necessário ir além da mera transposição das palavras para o papel. Essa etapa, embora necessária, é apenas uma etapa da textualização, processo no qual são

suprimidas as perguntas, procedendo-se à "limpeza" do texto de forma a torná-lo enxuto, coerente e compreensível à leitura, o que dificilmente ocorre na transcrição literal, na qual estão presentes vícios de linguagem, pausas, repetições, erros gramaticais, idas e vindas do pensamento, etc.

Gattaz (1996) assinala que a textualização final deve incorporar a atmosfera da entrevista, seu ritmo e principalmente a comunicação não verbal nela inclusa, tais como risos, mudanças na entonação da voz, gestos faciais e do corpo, etc. Para isso, lança mão de dois conceitos da lingüística, o de transcrição, elaborado por Haroldo de Campos; e o de teatro da linguagem, criado por Roland Barthes; ambos adaptados por José Carlos Sebe Bom Meihy ao trabalho em história oral. Essa etapa implica uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos são retirados, alterados ou acrescentados, possibilitando que o não literalmente dito emerja no discurso. A esse processo acrescenta-se o teatro da linguagem, que é a passagem para a linguagem escrita da comunicação não verbal.

Segundo Meihy (1991) a idéia de transcrição significa

a fase final do trabalho dos discursos. (...) Teatralizando o que foi dito, recriando a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. (...) tem como fito trazer ao leitor a aura do momento da gravação. (...) o fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe de sugestões. (1991, p. 30-31)

Em termos práticos, realizamos da seguinte forma o trabalho de transcrição e textualização das entrevistas: a primeira parte foi a transcrição literal das entrevistas. Optamos por fazer a transcrição integral das fitas, ou seja, procuramos registrar com a máxima precisão todas as intervenções minhas e dos colaboradores. As entrevistas foram transcritas diretamente no computador para evitar novo trabalho de digitação e facilitar possíveis alterações textuais. Nessa primeira parte não fizemos alterações gramaticais,

mantendo repetições e vícios de linguagem, comuns no discurso oral. As passagens obscuras ou incompletas ficaram em suspenso para uma fase posterior. Após essa etapa, conferíamos toda a transcrição, por meio da escuta da gravação.

Embora o discurso dos colaboradores seja bastante articulado, foram necessários alguns ajustes na transposição do discurso oral para a linguagem escrita. Nessa etapa, procedeu-se à "limpeza" do texto, por meio da correção gramatical, da eliminação das repetições e vícios de linguagem. A pontuação obedeceu à norma vigente em nosso padrão lingüístico, respeitando a cadência e o ritmo da narrativa. Para indicar frases ou enunciados incompletos, silêncios ou divagações usamos reticências.

Numa terceira etapa, procedeu-se a supressão das perguntas, incorporando-as ao discurso do depoente, quando necessário à compreensão do discurso. Com isso, no texto apresentado, a figura do narrador é dominante, assumindo o exclusivismo da primeira pessoa. Numa quarta etapa, as entrevistas foram relidas com o gravador ligado. Pequenas frases foram reordenadas, retirando-se passagens repetidas ou incompletas.

Após essa etapa, as narrativas foram submetidas à apreciação dos entrevistados, como meio de checar a fidelidade de suas idéias. Esse último processo denomina-se Conferência ou Legitimação. Nele, o colaborador autoriza o uso da entrevista, podendo realizar as alterações que considerar necessárias, de modo a reconhecer-se no texto final. Essa prática relaciona-se às especificidades da história oral, que estabelece um novo papel para o sujeito da pesquisa, superando as entrevistas tradicionais. O narrador tem uma participação ativa no processo, *"não apenas ele deve dar a autorização para a publicação da parte ou do todo da entrevista, mas pode e deve também participar das etapas da transcrição e revisão do texto a ele relacionado"* (Meihy, 2002, p. 110).

Trata-se de um momento que exigiu um delicado equilíbrio nas negociações entre a pesquisadora e os sujeitos que colaboraram neste estudo. Um dos obstáculos enfrentados nessa etapa foi que a maioria dos colaboradores possuía uma vida profissional bastante ativa, sendo solicitados a

participar de processos de formação de educadores, em diferentes lugares do País; em comissões diversas e elaboração de relatórios e, para aqueles que atuavam em universidades, de orientações na pós-graduação, etc. Essa peculiaridade implicou na dificuldade em conseguirem tempo hábil para conferência do material, resultando em demora na devolução, e em um dos casos, na impossibilidade de participar dessa etapa ²².

Daisy Perelmuter apud Grossi e Ferreira (2004, p. 45), ao discutir a subjetividade que aflora nas pesquisas que utilizam a história oral, destaca que esta metodologia resulta de uma relação entre sujeito e sujeito, o que implica *“co-autoria e, portanto, na falta de controle e autoridade do historiador sobre a sua fonte; sua concepção como uma narrativa, como um tipo específico de construção do discurso e que apresenta uma trama e um enredo próprio”*. Nessa perspectiva, os colaboradores tiveram total liberdade para realizar as alterações que consideraram necessárias²³. O resultado desse processo foi um texto elaborado a várias mãos. Ele é fruto do encontro e do diálogo entre pesquisadora e colaboradores. É com base nesse rico material que se tentará analisar, levando-se em consideração a vida e a experiência de sujeitos

²² Referimos-nos ao colaborador Osmar Fávero que, impossibilitado de revisar a entrevista original, optou por elaborar um material alternativo a este documento. Nesse caso, a entrevista original não foi integralmente aprovada. Foi solicitado à pesquisadora o roteiro utilizado durante as sessões de entrevista, ocorridas em janeiro de 2004. De posse desse roteiro, o colaborador respondeu, de forma sucinta, às questões propostas, elaborando outro documento. O material apresentado recupera pequenos trechos da entrevista, mas elimina toda a relação construída durante esse momento. Diante desse fato inusitado, buscamos negociar com o colaborador que, pelo menos, alguns trechos da entrevista original fossem utilizados no trabalho. Nesse sentido, o material apresentado no decorrer dessa tese utilizará tanto o texto escrito construído *a posteriori* pelo colaborador, quanto alguns trechos da entrevista oral, realizada em janeiro de 2004, previamente aprovados pelo autor. Apesar da mudança diminuir a liberdade necessária ao exercício da escrita, não implica em deturpação dos objetivos desta pesquisa, uma vez que, ao roteiro respondido, se acrescentarão trechos aprovados da entrevista. Vale a pena retomar parte das reflexões realizadas em palestra intitulada “Atualidade da história oral – conversas com Paul Thompson”, proferida por este autor na UFMG no dia 25/08/2003. Entre outras questões, dizia que não retornava as entrevistas para os entrevistados, pois estes geralmente não se encontravam nela devido às diferenças entre o discurso oral e o escrito. Discordando desse autor, acreditamos que em nome da ética e respeito à subjetividade dos entrevistados, é necessário correr esse risco. Assim, optamos por retornar as entrevistas, pois consideramos ser o caminho de uma pesquisa que se constrói de forma colaborativa.

²³ O casal Barreto realizou pequenas alterações no conteúdo do texto. Trechos obscuros da entrevista como nomes de pessoas e lugares, incompreendidos durante o momento da transcrição original, foram incluídos. Apesar de não alterar o conteúdo do texto, Aída Bezerra realizou maiores ajustes no formato da narrativa, a aproximando do ramo literário. Assim, no texto final, a figura do narrador é dominante, assumindo o exclusivismo da primeira pessoa.

específicos (educadores), elementos que ajudem a compreender as contribuições da educação popular para a história da EJA.

Atribuída ao pesquisador a responsabilidade de explicitar de alguma maneira a problemática que investiga, necessariamente ele se vê na incumbência de compreender como as narrativas se articulam, valendo-se das entrevistas. Para isso, é necessário lançar mão da contribuição de diversas áreas do conhecimento.

O objetivo dos pesquisadores que trabalham com história oral é *“trabalhar narrativas que ganham voz na fala de seus sujeitos”*. Entretanto, desejam ultrapassar essa teia discursiva, pontuando, entre o instante da fala e o eternizar da escrita, *“desvãos que vazam no tempo o sentido da existência. Desejamos sondar, na memória que se abre à escuta, ecos de lembranças sepultadas. Almejamos tecer, no brilho da história contada, uma nova tapeçaria textual”* (Grossi e Ferreira, 2001, p.27).

Essa etapa exige - conforme afirma Lopes (1994) - um *“trabalho de pensamento”*, que consiste em escandir o texto, recortá-lo e interrogá-lo de modo a possibilitar a emergência de categorias de análise. De acordo com essa autora, para apreender o todo que já vem fragmentado - seja pela seleção feita pelo próprio passado, seja pela capacidade de apreensão e subjetividade do pesquisador -, é preciso fragmentá-lo ainda mais por meio de um metódico e consciente trabalho de pensamento. É com base nesse trabalho que emergem as categorias de análise. Tais categorias serão a mediação entre o conhecimento já existente, as fontes que o pesquisador produziu e que recorreu durante o processo de investigação, e o conhecimento a ser produzido. Nessa perspectiva, não é o relato pelo relato que interessa, mas as inferências que ele pode trazer à compreensão de uma determinada problemática. Na esteira de Barthes (1976), o que se busca é a *estrutura* que liga relatos pessoais do vivido e memorado a uma interpretação consistente, capaz de compreender, desvendar e enunciar a narrativa nos moldes exigidos pela ciência.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a análise de narrativas dimensiona aspectos cronológicos e não cronológicos da história. Para esses autores a narrativa é

uma sucessão de eventos ou episódios que abrangem atores, ações, contextos e espaços temporais. A narração de eventos e episódios apresenta uma ordem cronológica e permite uma interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de história. Os aspectos não cronológicos de uma narrativa correspondem a explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos, aos critérios implícitos nas seleções feitas durante a narrativa, aos valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo (2003, p. 108)

Compreender uma história não significa apenas captar como os acontecimentos se desenvolvem ao longo do tempo, mas apreender a rede de relações e sentidos que envolvem a estrutura da narração. Consoante com essa abordagem interpretativa, os fios narrativos são analisados com base em uma perspectiva diacrônica e sincrônica. Em termos práticos, ao mesmo tempo em que as narrativas foram situadas verticalmente, possibilitando entender o desenvolvimento das trajetórias ao longo do tempo, elas foram analisadas horizontalmente, cruzando diversas narrativas entre si, considerando-as dimensões contextuais. Com isso, buscou-se ampliar o universo de relações, sentidos e significados construídos, chegando-se a inferências e descobertas que permitissem desvendar a realidade/problemática em questão.

Os resultados desse esforço encontram-se nos capítulos que se seguem. Neles, o leitor encontrará educadores, cujas trajetórias profissionais e de vida foram marcadas pelo envolvimento na educação de jovens e adultos de camadas populares. As opções pessoais, as contingências da vida, os sonhos, as idéias e práticas efetivadas; enfim, a experiência acumulada por essa geração está expressa em forma de narrativas, constituindo-se como fonte de reflexão sobre uma história que continua sendo escrita a contrapelo em nossa sociedade: a história da educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 2

TRAMAS E URDIDURAS: A AVENTURA DE CONSTRUIR A HISTÓRIA, AO TECER OS DIVERSOS FIOS QUE COMPÕEM A VIDA

"Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende..."

João Guimarães Rosa²⁴

A educação de jovens e adultos (EJA) tem uma longa história no Brasil. Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império registram-se experiências voltadas a esse campo educativo. Todavia, tais iniciativas foram raras e pouco significativas no que se refere ao número de educandos envolvidos. É somente nos anos 40 do século XX que começa a se delinear, de forma mais sistemática, uma política pública do Estado brasileiro direcionada às grandes massas de jovens e adultos subescolarizados. A partir desse momento, a educação de jovens e adultos começou a ser tratada como campo específico, diferenciado da educação elementar comum, ganhando espaço e presença no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira.

²⁴ João Guimarães ROSA Grande sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Percorrer os meandros da constituição da EJA não é tarefa fácil. Apesar de já existir um acúmulo quantitativo e qualitativo de pesquisas desenvolvidas na área, a escassez de acervos e registros dificulta a realização de pesquisas que sistematizem a memória do que já foi realizado na área.²⁵ Os estudos desenvolvidos por Beisiegel (1974), Paiva (1973) e Haddad (1991) constituem ainda as principais referências para compreender as origens mais remotas da história da EJA no país. Eles trazem o quadro mais amplo no qual se construíram as principais iniciativas em favor da educação de jovens e adultos de camadas populares, englobando os principais fatos sociopolíticos que a influenciaram, os debates ideológicos, a legislação pertinente, os impasses e desafios existentes em nossa sociedade.

Uma análise atenta dessas obras revela que o termo *Educação de Jovens e Adultos* - usualmente empregado para se referir à educação da parcela da população que não conseguiu concluir o ensino fundamental na idade "apropriada" - é muito recente entre nós. Ao longo da nossa história houve uma variação nas expressões utilizadas para designar esse campo educativo. Mais do que uma simples variação na nomenclatura, tais mudanças evidenciam as transformações que se processaram nas maneiras de olhar e conceber a educação desses grupos sociais. Mostram também as modificações que essa oferta de oportunidades educativas sofreu ao longo do tempo. Tais mudanças estão estreitamente relacionadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos.

A expressão predominante até a década de 1950 era "educação de adultos". O termo além de se referir ao destinatário dessa educação - o adulto - indicava que essa oferta educativa era estruturada para o adulto analfabeto. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a expressão "cultura popular"

²⁵Parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos de educação de jovens e adultos foram destruídas durante a ditadura militar, o que dificulta o acesso ao que foi produzido na área. A maioria dos entrevistados desta pesquisa relata esse processo. Zeca e Vera Barreto, por exemplo, afirmaram que muitos documentos foram queimados, jogados fora ou mesmo escondidos tão bem que nunca mais foram achados. A esse respeito vale a pena consultar o livro *Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60*, de Osmar Fávero que, reúne uma coletânea de documentos elaborados pelos movimentos de cultura e educação popular do período (CPC, MCP, MEB, De pé no chão, Paulo Freire) e que escaparam da destruição, graças ao esforço pessoal do autor e de outras pessoas que ajudaram a reconstituir parte dos documentos, contribuindo para sua preservação.

ressaltava a emergência de uma dimensão política nesse campo, presente nos diversos movimentos sociais e educativos que marcaram esse período, alguns sob o influxo das idéias de Paulo Freire. Nos anos 1970, no âmbito das políticas oficiais do Estado autoritário, e em oposição às experiências vivenciadas no período anterior, reaparece o termo "educação de adultos", em conexão com as políticas oficiais de alfabetização em massa e ensino supletivo. Nesse mesmo período, no âmbito da sociedade civil, principalmente nas experiências da Igreja Católica, a expressão "educação popular" passou a ser utilizada, numa clara oposição às iniciativas desenvolvidas pelo Estado autoritário²⁶. Nos anos 80, o aparecimento da expressão "educação de adultos trabalhadores" conferiu visibilidade à condição de classe dos educandos jovens e adultos, designados então como "*alunos trabalhadores*". No final dessa década, a expressão "educação de jovens e adultos" passou a ser usada com maior frequência, sinalizando que a persistência do fracasso escolar aliada à entrada precoce dos jovens no trabalho acabou por gerar a exclusão desse segmento do ensino regular, tornando-os candidatos potenciais a essa modalidade educativa.

Além de nos auxiliar a compreender os diferentes cenários que conformaram as políticas educativas direcionadas aos educandos jovens e adultos, tais estudos nos mostram as continuidades e rupturas ao longo de sua história. Eles nos indicam a influência das conjunturas sociais, políticas e econômicas na configuração desse campo educativo, consubstanciados em projetos, legislações, proposições e programas criados em nível nacional e internacional, em momentos diversos. Em que pese a relevância desses trabalhos à compreensão desse fenômeno educativo, há uma carência de estudos que enfoquem a história da EJA de maneira mais específica, ou seja,

²⁶ De acordo com Carlos Rodrigues BRANDÃO (2002a), a Educação Popular envolve distintas formas agenciadas de práticas pedagógicas, escolares, extra-escolares, convencionais ou não-convencionais que comprometem profissionais mediadores com sujeitos das classes populares. A educação popular possui como objetivos a participação no processo de conscientização, politização e mobilização política de grupos e movimentos populares. Além de envolver relações de troca e significados, de parte a parte, com um teor político manifesto, desenvolve situações pedagógicas de transferência mútua de saber, significados, valores, instrumentos de reflexão e de capacitação.

levando em consideração o ponto de vista dos sujeitos que participaram/vivenciaram este processo.

Entender como essa oferta educativa vem se desenvolvendo, implica um esforço em desvendar os diferentes interesses em luta, presentes no debate e nas práticas político-pedagógicas dos diversos grupos e movimentos que tomaram para si a tarefa de pensar/articular a questão da educação das camadas populares. É nessa perspectiva que se coloca o presente estudo. Ele visa a analisar as trajetórias de educadores, cujos percursos de vida se imbricam à própria história da EJA, captando por meio de suas memórias elementos/pistas que ajudem a compreender algumas marcas identitárias da EJA. Com base nas práticas político-pedagógicas por eles vivenciadas e das experiências acumuladas nesse percurso, acreditamos ser possível identificar/compreender determinadas mudanças e permanências que perpassam a história da educação de jovens e adultos.

No presente capítulo, busca-se analisar as motivações iniciais que levaram esses jovens a se envolver em atividades políticas e educativas direcionadas à transformação da estrutura social. Destacam-se as circunstâncias que os levaram a se engajar em movimentos educacionais e políticos, solidarizando-se e comprometendo-se com a organização das lutas populares. Discutem-se os significados atribuídos às práticas vivenciadas e as principais lições derivadas dessas experiências. Para compreender como se deu esse processo, reconstrói-se o marco social, político e ideológico que condicionou o conjunto de opções desses jovens, considerando a singularidade de cada percurso de vida e ao mesmo tempo, estabelecendo relações entre eles²⁷.

²⁷ Guy Michelat (1980) assinala que na interpretação de entrevistas não-diretivas cada detalhe só tem sentido se correlacionado com outros elementos disponíveis. Segundo ele, a análise não deve ater-se apenas à literalidade da frase, mas traduzir-se numa seqüência longa de significação. Além de considerar a singularidade de cada entrevista, estas devem ser cotejadas entre si de forma simultânea, alternando leituras verticais – respeitando a lógica intrínseca a cada entrevista - e leituras horizontais que permitem estabelecer relações com as outras entrevistas (Michelat, 1980, p. 206).

2.1 – Entre tramas e urdiduras: a aventura de contar a própria vida ²⁸

O exame das trajetórias de vida dos educadores que participaram desta investigação possibilita múltiplas interpretações. Na leitura desse material, podemos tanto encontrar elementos que permitem desvendar a constituição da subjetividade e identidade profissional desses educadores, quanto conhecer o conjunto de fatores que contribuiu na formação dessa geração. Ao perscrutar a experiência vivenciada por cada sujeito é possível também compreender/identificar alguns aspectos que historicamente fazem parte da configuração da educação de jovens e adultos no Brasil.

A análise horizontal das narrativas indica que, embora cada trajetória tenha sua singularidade, há traços comuns que as aproximam entre si. Nascidos entre meados da década de 1930 e nos anos 1940, essa geração cresceu durante o Estado Novo e pôde presenciar o clima de liberdade de manifestação política aberto pela Constituição de 1946, e as mudanças sociais advindas com o nacional-desenvolvimentismo. Neste período, a sociedade brasileira passou por significativas modificações. Observou-se um intenso processo de industrialização e urbanização; com grande repercussão na organização e mobilização da sociedade em torno de lutas por direitos sociais, reformas políticas e educacionais, além de outras mudanças situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como a Segunda Guerra Mundial.

Durante sua juventude, no começo dos anos 1960, esse grupo de educadores vivenciou momentos importantes de nossa história, atuando em diversos movimentos de cultura e educação popular²⁹. Com a interrupção

²⁸ Com o fito de organizar as narrativas e sua respectiva análise, neste capítulo e nos demais que o sucedem, os destaques em itálico, de um modo geral, indicam tratar –se da narrativa do entrevistado, enquanto a fonte normal corresponde às intervenções da pesquisadora.

²⁹ O termo Movimentos de Cultura e Educação Popular, aqui utilizado de forma genérica, refere-se a diferentes grupos de ação política e pedagógica que no início dos anos 1960 desenvolveram experiências mais ou menos comuns, com algumas diferenças entre si, ajudando a arquitetar o que mais tarde veio a se chamar “Teoria da Cultura Popular”. Dentre os movimentos mais expressivos, encontram-se a Ação Popular, partido político originado em parte pela atuação de cristãos oriundos da Ação Católica; o Centro Popular de Cultura da UNE, movimento específico de estudantes universitários. Já os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) - com uma dimensão estadual ou municipal - abarcavam um grande número de estudantes, artistas e intelectuais pertencentes às camadas médias da sociedade. Dentre os mais significativos estão o de Recife

dessas iniciativas, durante a ditadura militar, esses educadores continuaram a construir suas trajetórias, desenvolvendo atividades relacionadas à educação popular e constituindo sua identidade profissional com base nesse campo educativo.

Uma questão inicial que perpassou esta investigação fora compreender os fatores que levaram esses jovens a se envolver na educação de jovens e adultos de camadas populares. Essa questão remetia a buscar na trajetória de vida desses sujeitos elementos que ajudassem a esclarecer os condicionantes que influenciaram essa opção. Assim, fez-se necessário, antes de reconstituir o conjunto de práticas político-pedagógicas vivenciadas por cada um desses educadores, voltar um pouco mais no tempo e conhecer, mesmo que breve, alguns traços da história pessoal de cada sujeito.

Hannah Arendt considera que só podemos saber quem um homem foi se conhecermos a história da qual ele é o herói – sua biografia. Segundo ela, tudo mais faz com que conheçamos o *que* ele foi e não *quem* ele foi. A identidade do *quem se constitui* uma revelação no seio de outros *quem*, resposta à pergunta que fazem: Quem és tu? O herói se destaca pela coragem que já está na simples disposição de agir e falar e inserir-se no mundo, começando uma história nova e própria. A coragem, que é a primeira das virtudes políticas, permite abandonar o âmbito do privado, ingressando na esfera pública (Lopes, 2004).

2.1.1 – Entrecruzamento do itinerário das esquerdas católicas e da educação popular: reflexões sobre a trajetória de Osmar Fávero

Há coisas que a gente faz profissionalmente, gostando mais ou menos; há outras que se faz como hobby, nesse caso essencialmente por gosto. No meu caso, em educação de jovens e adultos consegui juntar as duas coisas (Osmar Fávero).

(PE) do qual participou Paulo Freire e a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, ocorrida em Natal. Há também o MEB, criado por meio de convênio entre a CNBB e o governo federal e entregue a uma geração de leigos remanescentes da Ação Católica. Destes, o MEB foi único que conseguiu atravessar os acontecimentos políticos de 1964 a 1968.

É quase impossível compreender as práticas de educação popular ocorridas no Brasil no início dos anos 1960 sem relacioná-las aos marcos teóricos e históricos do período, consubstanciados no processo de atuação das forças de esquerda e na emergência das classes populares. Nesse contexto marcado por grande efervescência, desencadearam-se movimentos sociais e políticos bastantes mobilizadores, que geraram tensões sociais que não se limitavam aos centros decisórios de poder, mas extravasavam para diversos segmentos da sociedade. Durante esse período, a participação e a consciência política aumentou de forma vertiginosa, juntamente com a expectativa de uma iminente ação revolucionária, direcionada à construção de uma sociedade socialista, democrática e popular.

Uma série de fatores confluía na aceleração e radicalização política do período. De um lado, o esgotamento do modelo econômico preconizado por Juscelino Kubitschek e a incapacidade política do estado brasileiro no sentido de solucionar de forma adequada questões urgentes como inflação aguda, arrocho salarial, equilíbrio da balança de pagamentos, etc; de outro lado, o fortalecimento progressivo dos setores populares e a mobilização de grupos de esquerda intensificavam as pressões no sentido das mudanças estruturais. A esse cenário acrescenta-se a emergência de movimentos sociais no campo e a ascensão de lideranças políticas que não se encaixavam nos padrões tradicionais³⁰.

A Igreja Católica não ficou incólume a esse processo. Até os anos 1950, essa instituição mantivera-se em posições bastante conservadoras, em defesa dos privilégios da elite, da escola privada e do ensino religioso. Ao final dessa década, operou-se uma forte transformação no pensamento social católico. Vários fatores contribuíram na transformação do pensamento social da Igreja. Dentre eles, o Pontificado de João XXIII (1958-1963), caracterizado pela sensibilidade em relação aos problemas sociais, como a situação de miséria da população dos países subdesenvolvidos. O Concílio Vaticano II (1962-1965)

³⁰ Dentre eles, Mauro Borges, em Goiás; Miguel Arraes, em Pernambuco; Djalma Maranhão, em Natal.

teve também um grande impacto na mudança operada na Igreja Católica, referendando uma tendência progressista³¹.

Em consonância com a polarização das classes que se delineava na sociedade, no interior dessa instituição, aprofundou-se a divisão de grupos e segmentos situados a favor ou contra as transformações sociais. No primeiro grupo, encontravam-se católicos que se comprometeram, ao lado das forças políticas de esquerda, na organização das lutas populares, visando construir uma sociedade baseada no socialismo democrático. Entre esses grupos, encontram-se os diversos segmentos especializados surgidos no interior da Ação Católica Brasileira.

A Ação Católica foi uma forma de apostolado leigo oficializada por Pio XI, em meados do século XX. Tinha por finalidade recuperar e fortalecer a presença da Igreja na sociedade, reconquistando as massas, principalmente a classe trabalhadora, que se via atraída por outras ideologias. Ela foi lançada no Brasil, em 1923, por D. Sebastião Leme, então arcebispo do Rio de Janeiro. Nos anos 1930, sob a liderança de Alceu Amoroso Lima, encorajou-se a difusão desse movimento em todas dioceses do Brasil. Entretanto, seu impacto não foi muito profundo, arrefecendo-se nos anos 1940. Apenas no final dessa década, sob a influência das experiências belga, canadense e francesa, chegou-se a conclusão de que o movimento devia especializar-se de acordo com o meio, criando-se a JUC (Juventude Universitária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica), JIC (Juventude Independente Católica), JAC (Juventude Agrária Católica), JOC (Juventude Operária Católica), a ACO (Ação Católica Operária) e ACI (Ação Católica Independente)³².

A JUC foi criada para ser uma presença no meio universitário, divulgando as idéias católicas e cristianizando a futura elite intelectual. Entretanto, ao longo dos anos 1950, aproximou-se das esquerdas e ultrapassou as preocupações estritamente religiosas, assumindo atitudes inovadoras que suscitaram reações muito fortes da Igreja Católica. Como os demais movimentos estudantis do período, acabou por se envolver nas lutas

³¹ Para um maior aprofundamento conferir Emmanuel de KADT (2003) e Giovanni SEMERARO (1994).

³² A ACO e ACI, correspondiam aos ramos operário e independente, direcionado para grupos adultos.

relacionadas à organização universitária. Um exemplo foram as discussões relativas à LDB, nas quais a JUC se posicionou contrária à orientação preconizada pela ala conservadora da Igreja Católica³³.

O ingresso de Osmar Fávero na JUC ocorreu em 1957. Na época, ele morava em São Paulo e cursava Matemática na USP. Insatisfeito com seu curso e sobrecarregado por trabalhar o dia inteiro em um escritório de Contabilidade, Osmar viu o convite para participar da Coordenação nacional da JUC como uma espécie de salvação. Pressionado pela família a abandonar o curso de Matemática e a ingressar no Curso de Administração de Empresas, Osmar construiu uma trajetória totalmente diferente da traçada por seus familiares, ao ir para o Rio de Janeiro coordenar o movimento universitário Católico. Segundo ele, todos os movimentos *"tiveram coordenações nacionais que era um pouco o arremedo do que o partido comunista tinha: os chamados permanentes. Eu ganhava para ser coordenador: viajava, implantava os núcleos, fazia reuniões. Eu vim para isso! Já existia há vários anos. Os movimentos mais fortes estavam em São Paulo, Minas, Recife, Rio Grande do Sul. As pessoas desses lugares eram chamadas para agilizar este trabalho de coordenação nacional"*.

Com a mudança para o Rio de Janeiro, Osmar transferiu seu Curso para a Faculdade Nacional de Filosofia, obtendo nessa instituição a Licenciatura em Matemática. Embora não desejasse se tornar professor de Matemática, ele aponta o estágio realizado no colégio de aplicação da FNFI³⁴ como um dos momentos mais importantes do seu curso de graduação. *"Eu não queria matemática, não ia ser professor de matemática (...) mas por outro lado, estas coisas da educação me encantavam. Eu estava fazendo nessa época o melhor do meu curso de matemática que foi um excepcional estágio de licenciatura*

³³ A partir de 1948, a atenção dos educadores brasileiros voltou-se para o debate em torno da LDB. No cerne desse debate estavam alguns dos ideais tradicionalmente aceitos pelos educadores ligados ao movimento renovador, aos quais se opunham os católicos conservadores. Segundo Romanelli (1978, p.172), numa primeira fase as discussões giravam em torno das interpretações do texto constitucional: a centralizadora, oriunda da letra e do espírito da Constituição de 1937; e a federativo-descentralizadora, apoiada na Constituição de 1946. Com a apresentação do Substitutivo Lacerda, em 1958, iniciou-se nova fase, na qual desviou-se o eixo das discussões para a luta contra o monopólio estatal, em favor das instituições privadas de ensino.

³⁴ Faculdade Nacional de Filosofia.

num colégio de aplicação". A atuação na JUC foi fundamental em seu aprendizado, pois possibilitou o convívio com grupos ligados à esquerda, vivenciando os embates, lutas e contradições que perpassavam o contexto do período.

Ao buscar refletir um pouco mais sobre esse momento, Osmar assinala a confluência de idéias que perpassou sua formação. *"Eu vinha dos quadros da JUC - Juventude Universitária Católica. Foram duas linhas de formação distintas: a primeira me ajudou a desenvolver um importante raciocínio lógico e me possibilitou um importante estágio de formação didática, no Colégio de Aplicação da FNF. A segunda preparou-me para atuar no social, pelo estudo sistemático dos problemas nacionais e na política, pela atuação no movimento estudantil. Ao lado do estágio, ajudou-me também no entendimento das necessidades das populações mais necessitadas e para o diálogo com os educandos – na linha da pedagogia de Paulo Freire"*.³⁵

Segundo Emmanuel De Kadt (2003), vários fatores inclinaram a JUC para uma tendência mais progressista. Dentre eles, a influência de autores progressistas da Igreja Católica como Thomas Cardonel, Padre Lebrecht e Emanuel Mounier. Havia uma preocupação ativa dos estudantes - católicos e não católicos – com os problemas sociais existentes em cidades como Recife, Belo Horizonte e Natal, o que levou à descoberta da realidade, não apenas em termos de estudos acadêmicos, mas por meio do contato direto com a mesma. Por fim, o autor destaca as transformações sociais e econômicas vividas no período JK, que exerceu influência decisiva no questionamento da Igreja e nas modificações que se sucederam. Aos poucos a JUC foi imergindo nas lutas políticas do período, ficando à frente dos demais setores da Ação Católica, inclusive daqueles ligados à classe operária.

Osmar considera que a transição do aspecto educativo para o político foi gestada pelo grupo católico que criou a Ação Popular (AP): *"Na verdade, saímos de uma ação religiosa para uma ação social e da ação social para uma ação política. O grupo mais antigo da Ação Católica pensava em termos de*

³⁵ Osmar Fávero. Entrevista escrita respondida especificamente para esta pesquisa.

ação social, não em termos de ação política. O grupo mais novo, que chamamos de geração Betinho, pensou explicitamente em termos políticos e por isso fez o rompimento com a JUC, criando a AP”.

Osmar permaneceu na JUC até 1960, quando concluiu a licenciatura em Matemática. Pertencente a uma geração intermediária da JUC, ressalva que nela havia um compromisso maior com a hierarquia Católica, que foi rompido, posteriormente, pelo grupo ligado a Herberth José de Souza, o Betinho. Em 1961, Aldo Arantes, um jucista, foi eleito presidente da UNE, tendo em sua chapa membros da União da Juventude Comunista (UJC). Sua eleição instaurou o período da hegemonia católica na UNE, que vai até 1964. O episcopado respondeu de forma agressiva ao fato, elaborando documento com a finalidade de conter a efervescência e a politização entre os membros da JUC³⁶.

A necessidade de uma atuação especificamente política, permanente e estruturada levou os membros da JUC a criar a Ação Popular em 1962. Apesar de atrair pessoas não pertencentes ao meio estudantil católico, a maioria dos membros da AP provinha dos quadros da JUC. Embora fosse vista como movimento para-cristão, a AP buscou desde o início não se caracterizar como movimento confessional. Segundo Emanuel de Kadt (2003), até 1964 ela foi marcada pela cultura católica. Sua visão de mundo incorporava elementos do marxismo e da filosofia personalista, presentes em autores como Teilhard de Chardin e Emanuel Mounier. Uma figura de referência para essa organização foi o Padre Henrique de Lima Vaz, responsável por sua sustentação filosófica.

Osmar acompanhou de perto as tensões entre a hierarquia e a JUC, que resultaram na criação da AP. Comungava dos princípios da AP, mas por motivos pessoais (casamento recente, vida profissional que se iniciava) não se envolveu diretamente com ela. Embora não assumisse o lugar de quadro efetivo, “de carteirinha”, observou a emergência dessa instituição e participou de suas discussões, sendo considerado por muitos “o homem da AP no MEB”.

³⁶ O cardeal do Rio de Janeiro colocou Aldo Arantes diante do dilema: ou permanecia na JUC ou na UNE. Esse optou pela última e acabou sendo expulso da JUC. Para um maior aprofundamento conferir Giovanni SEMERARO (1994) e Emanuel de KADT (2003)

Na verdade, eu fechei um ciclo e não abri o ciclo seguinte. Não é só por conta de política, estava noivando, estava casando, estava começando a vida profissional. Então houve um interregno em que eu não fui de AP, embora fosse à mesma, acompanhasse tudo, tinha todos os documentos sobre AP, vivi AP como os outros mas não era realmente de carteirinha! O meu reencontro com Betinho acontece em 1963 nessas coisas de educação popular quando AP e PC se defrontam, e o MEB, do qual fazia parte, precisou ser um meio divisor de águas, e aí eu era a liderança da MEB para ficar entre a AP e PC (...). Eu sempre fui de AP sem ser de AP de carteirinha. E dentro do MEB eu era tido como o homem de AP”.

Diversos estudiosos identificam a JUC e a AP (Ação Popular) como o “epicentro” das manifestações das esquerdas católicas. Entretanto, asseveram que é preciso considerar outros espaços de atuação como os movimentos de educação e cultura popular (MCPs), as organizações sindicais e as articulações com as forças políticas de esquerda existentes nesse período. A formação das esquerdas católicas integra um movimento mais amplo, que se inicia em meados de 1950, ganha evidência no período 1959-1964 e se estende, pelas décadas seguintes, até a posição dos cristãos progressistas atuais (Semeraro, 1994).

Diversamente de Osmar, José Carlos Barreto, também conhecido por Zeca, construiu uma trajetória que passa pela JEC, Ação Popular, sindicalismo rural e desemboca numa prática de alfabetização segundo os princípios freireanos. É para sua história que nos voltamos agora, tentando aprender na singularidade do seu percurso o traço coletivo que permeia sua trajetória.

2.1.2 - Zeca: percursos iniciais e descobertas na educação popular

A minha visão de educação hoje é freiriana, a ponto de eu não saber mais se é freiriana ou se é “barretiana”. Falar de Paulo Freire é complicado porque às vezes eu corro o risco de falar o que eu acho como sendo o que Paulo achava!(Zeca Barreto).

Recordar. Etimologicamente recordar origina-se do latim *recordare*, que significa tornar a passar pelo coração, fazer vir à memória; lembrar-se de. O ato de recordar traduz o esforço particular de um sujeito em trazer de volta as cenas-fulgor da sua existência. O ato de lembrar e de remontar vivências traz à memória conteúdos vividos do passado, que se projetam no presente, fazendo-nos refletir sobre as possibilidades de construção do futuro.

Refletir sobre experiências passadas e projetar possibilidades futuras: sinteticamente constituem-se algumas descobertas do diálogo tecido entre ouvinte e narrador. Ao analisar a trajetória de Zeca vislumbra-se a densidade da narrativa que, antes de tudo, é experiência vivida e sentida em toda sua plenitude. Ao compartilhar sua vida e experiência, ele traduz em cada palavra, em cada gesto o amor pela vida e pela educação. A crença na possibilidade da educação como instrumento de mudança parece ser a principal mensagem. Uma mensagem que se expande como a própria vida que a sustenta e convida a refletir sobre a continuidade de uma história. No deslindar de sua experiência, as palavras ganham vida e cartografam vivências a partir de um tempo ausente que se tornou presente pela linguagem.

Em seu relato, Zeca faz um esforço de “puxar pela memória” aspectos que marcaram sua infância. Aos poucos emergem lembranças dos lugares onde vivera, da sua constituição familiar e do seu pertencimento de classe. *“Eu nasci no bairro do Ipiranga ... mas vivi pouco tempo lá ... Depois mudamos para o Quarta Parada, um bairro muito popular perto da Mooca. Eu era uma exceção na rua: minha mãe era professora primária, meu pai era funcionário público, de classe média baixa ... Minha família era uma família conservadora e eu fui filho único até os nove anos, quando nasceu meu irmão”.*

No esforço de lembrar, as imagens que aparecem com mais frequência são aquelas da adolescência e da escolaridade inicial. Uma época de descobertas e de mudanças que marcaram sua opção de vida de forma decisiva. *“Na adolescência, mudamos para Santana, um bairro da Zona Norte, no centro de São Paulo. Eu tinha estudado o curso primário numa escola pública, depois fui para o colégio São Bento. Meu pai progrediu como*

funcionário e passou a ganhar mais, mas estava muito alta a mensalidade do São Bento e fui para escola pública terminar o ensino secundário”.

Ao cursar o ensino secundário numa escola pública paulistana, Zeca teve a oportunidade de participar de uma experiência que lhe descortinou uma visão social que até então não vivenciara. Ele relembra a passagem pelo ensino secundário e seu envolvimento na Juventude Estudantil Católica como marcos importantes em sua formação, mas não deixa de sublinhar sua condição de privilegiado por freqüentar a escola pública secundária numa época em que as classes populares a ela não tinham acesso. *“Na época era um privilégio, porque a escola pública no ensino médio era para uma minoria. Era difícil entrar, precisava de “pistolão”, isto é, indicação de alguma autoridade de prestígio. Para mim, ir para esta escola pública foi importante porque me abriu para outros aspectos que eu nunca imaginara como morador da Quarta Parada. Eu fui trabalhar com teatro, participar do grêmio estudantil e todas aquelas coisas de adolescente. Fiz a minha primeira abertura para o social”.*

Zeca ingressou na JEC em 1956. Aos poucos foi se destacando e se tornou uma liderança no grupo. Devido à sua atuação, acabou sendo convidado a participar da equipe de direção da JEC, o que além de abrir uma visão social o *“gratificava como adolescente: era uma afirmação”.* Zeca descreve o convite para fazer parte da equipe nacional da JEC, no Rio de Janeiro, como uma mudança significativa em sua vida: *“saí de um ambiente provinciano que São Paulo era e fui para capital, na época o Rio de Janeiro, morar com um pessoal cheio de garra. Com um tipo de aspirações que eu nunca imaginara!”.*

A convivência no Rio de Janeiro com a equipe nacional de JEC e JUC e com outros grupos estudantis não católicos ampliou sua concepção de homem, de mundo e de sociedade, encaminhando seu pensamento na direção do socialismo democrático. *“Eu ousava dizer que São Paulo era a locomotiva que puxava o Brasil: coisa que eu tinha ouvido toda a minha meninice em São Paulo. Eu costumava dizer que São Paulo não explorava o resto do Brasil. Convivendo com um pessoal especial e respeitado, como o Betinho. (O Osmar Fávero morava lá também...) Tudo era muito discutido, tinha que defender*

meus pontos de vista. Pontos de vista, nesse momento, quase indefensáveis... Pior era reconhecer que estava errado! Era difícil aceitar estar errado quando se é jovem".

Esse processo é descrito por Zeca como doloroso, marcado por discussões calorosas e pela dificuldade em aceitar que suas idéias eram incompletas, principalmente por ser ainda muito jovem. *"Eu me lembro que muitas vezes eu saía angustiado destas discussões. Morava no bairro de Laranjeiras. Eu ia a pé, subia o bairro do Cosme Velho e ia até o Corcovado. Levava duas horas e pouco: falando comigo mesmo, argumentando, deglutindo com dificuldade a verdade. Chegava lá e voltava de bondinho. Lá embaixo tomava uma cerveja e chegava em casa exausto! Caía na cama. Tinha dado um passo em direção ao socialismo. Até que eu me vi socialista. Foram dois anos (1959 e 60) de extrema efervescência e transformações na minha vida"*

Na medida em que os componentes da JEC aprofundavam sua militância política e examinavam a realidade brasileira com novos instrumentos de análise, aumentava-se a distância em relação às práticas religiosas, sociais e políticas usuais no meio eclesial mais amplo. A aproximação dos militantes católicos a outros movimentos estudantis não-católicos, aliada ao contato direto com a realidade social, resultou no envolvimento em ações políticas que iam de encontro ao controle que a hierarquia católica desejava manter. Conforme assinala Semeraro (1994: 175)

a tendência dos cristãos de esquerda foi de desvencilhar suas atividades políticas e sociais do "mandato" das autoridades religiosas e, reconhecendo a autonomia do político, defender a liberdade de consciência no uso dos recursos técnicos de sua atuação temporal. Os militantes católicos dirigiam-se ao engajamento político como resposta à exigência de sua vocação cristã, mas percebiam que a organização da sociedade devia seguir um percurso próprio e desenvolver-se num âmbito que a mantivesse a salvo das interferências ou das tutelas eclesiásticas".

Ao terminar seu mandato na JEC, Zeca retornou para São Paulo e iniciou sua vida universitária, cursando Ciências Sociais na Pontifícia Universidade

Católica. Conforme relata, inicialmente planejava formar-se em Engenharia. *"De Engenharia, passei para Psicologia e depois para Ciências Sociais"*. Incitado a refletir um pouco mais sobre sua vivência universitária, Zeca afirma que o conteúdo do curso não lhe interessou e que ele não chegou a concluí-lo. *"Não deixou nenhuma marca, a não ser o contato e o prestígio de ser universitário e a formação política que eu desenvolvi lá dentro do curso"*. Segundo ele, naquele momento os universitários possuíam um grande prestígio social. *"Na época freqüentar a faculdade dava status: a pessoa era vista como gente, virava adulto"*. No entanto, esse prestígio era acompanhado de uma sensação de grande desconforto, devido à consciência de se tratar de um processo da qual as camadas populares eram excluídas. Num texto-memória, escrito juntamente com Vera Barreto, ele reflete sobre as impressões acerca de sua vivência universitária.

O pequeno número de faculdades tornava o processo escolar altamente seletivo. Freqüentar um curso universitário significava pertencer às classes dominantes ou, pelo menos, estar razoavelmente próxima delas. Atingir a Universidade era o coroamento de um longo percurso iniciado na escola primária. Percurso especializado, mais ainda do que hoje, no processo de exclusão da população mais pobre. Ser universitário era realmente um privilégio. Para uma pequena minoria de universitários conscientes, este privilégio era desconfortável. Sabíamos que estávamos ali, graças ao mesmo Sistema de exploração que havia alijado outros jovens das mesmas oportunidades. Cursávamos a Universidade mais por nascimento do que por mérito. Como outros, sentíamos necessidade de retribuir (ou quem sabe compensar) os privilégios que havíamos sido beneficiados (Barreto et ali, 1992, p. 1)³⁷.

Durante a época em que cursava Ciências Sociais na PUC-SP, Zeca ingressou na Ação Popular (AP) e envolveu-se no movimento de sindicalização rural. De acordo com Semeraro (1994, p. 63), a grande preocupação da AP desde o início fora *"deixar de ser um partido universitário e de intelectuais e construir mais sua base nos movimentos operário, camponês e bancário"*. Seus integrantes compartilhavam com os demais movimentos progressistas uma

³⁷ Vera BARRETO e José Carlos B ARRETO. Dois alfabetizadores de adultos antes do golpe de 64. Vereda: São Paulo, 1992. mimeo.

concepção profundamente humanista, assumindo o homem e o desenvolvimento completo de seu potencial como elemento principal de suas metas. Isso seria possível à medida que fossem eliminadas as estruturas prevaletentes no capitalismo, responsáveis pela alienação e dominação, dentro e entre as nações.

O ingresso de Zeca na organização sindical e nas lutas do homem do campo evidencia um compromisso abrangente com a transformação das estruturas sociais. Embora já atuasse no movimento estudantil, Zeca não queria se restringir àquele meio, pois sentia necessidade de desenvolver uma militância de base, junto à população rural: *"Não queria mais militância de cúpula. Engrenei num movimento político que trabalhava com Sindicalização Rural. Quando o Montoro havia sido Ministro do Trabalho, tinha regulamentado a Sindicalização Rural. Mas ninguém era sindicalizado porque a quantidade de sindicatos de trabalhadores rurais era ínfima, eu me envolvi com isso. Ingressei na Frente Agrária, um movimento destinado a criar e assessorar sindicatos rurais. Passei a organizar o povo de sindicato, tirar greve!!! Talvez eu tenha sido um dos primeiros companheiros processados pela Lei de Segurança Nacional por ter feito uma greve no Campo. Fui brindado com esse processo, felizmente ainda não tinha ocorrido o golpe e o processo deu em nada".*

É importante lembrar que em sua origem o sindicalismo brasileiro fora marcado pelos vícios tutelares do governo que pretendia condicioná-lo à teoria da harmonia entre as classes sociais. Historicamente, a organização de sindicatos rurais foi legalizada pela Constituição de 1946, mas por falta de regulamentação, teve efeito prático apenas em algumas áreas desenvolvidas do País. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o processo de sindicalização rural se ampliou, impulsionado por vários fatores. A situação de miséria e exploração no campo, sobretudo no Nordeste, tornou as contradições sociais potencialmente explosivas, levando ao surgimento das ligas camponesas. A ascensão de lideranças políticas, como Miguel Arraes, ameaçava a hegemonia dos grupos políticos no poder, levando o governo federal a fazer da sindicalização rural uma forma de conseguir prestígio junto à

população do campo. À Igreja Católica interessava, além dos objetivos de promoção humana, combater os “males” do marxismo, consubstanciados na expansão das ligas camponesas.

Durante seu envolvimento no sindicalismo rural, Zeca ouviu falar de Paulo Freire e ingressou numa experiência desenvolvida pela UEE da USP³⁸, que planejava organizar um amplo trabalho de alfabetização. *“A militância com sindicatos foi importante porque foi por causa dela que me interessei quando ouvi falar de Paulo Freire “alfabetizador”. Na PUC tinha um pessoal que ia assessorar o governo do Rio Grande do Norte, e eles comentaram que tinha um professor de Recife que tinha inventado um método que alfabetizava em quarenta horas e ainda conscientizava!!! O método era utilizado pelo professor Paulo Freire”.*

O Sistema Paulo Freire foi desenvolvido, inicialmente, nos círculos e centros de cultura do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e, posteriormente, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco (SEC). Durante sua constituição, o SEC preparou um grupo de jovens paraibanos para atuar na CEPLAR³⁹. Todavia, a primeira grande experiência ocorreu na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. A propaganda feita à época em torno de Angicos chamou a atenção de grupos estudantis cristãos que, há algum tempo, vinham atuando nos programas de alfabetização então empreendidos ou ao menos projetados no âmbito das UEES e da UNE. Além de demonstrar maior receptividade às propostas de Freire, os grupos estudantis de orientação cristã se constituíram em um dos principais elementos para a rápida expansão do método. Para os militantes da JUC e da AP, a linguagem de Freire era familiar e confiável e sua proposta era a proposta do cristianismo, tal como eles o compreendiam. Os estímulos e as condições necessárias à expansão e desenvolvimento dessa experiência foram criados pelos poderes públicos, em seus diversos níveis.

De acordo com Celso Beisiegel (1982), o percurso do método começou por alguns estados do Nordeste, espalhando-se posteriormente para o restante

³⁸ União Estadual de Estudantes

³⁹ Campanha de Educação Popular da Paraíba.

do País. Em Pernambuco, a sua prática esteve por algum tempo limitada às experiências iniciais. Só bem mais tarde é que o governo Miguel Arraes resolveu utilizá-la de forma mais ampla. Ao mesmo tempo em que preparava a experiência de Angicos, Freire também acertara com o prefeito Djalma Maranhão a instalação de círculos de cultura no âmbito da campanha "De Pé no chão também se aprende a ler". É nessa época que estudantes universitários paulistas, ligados a grupos estudantis cristãos estabeleceram contatos com Paulo Freire e com sua equipe no SEC, e receberam informações sobre o método e sua prática. Com base nas informações obtidas, o grupo de estudantes planejou e iniciou a execução de uma experiência de alfabetização em Vila Helena Maria, no município de Osasco (SP).

É nesse contexto que se situa a inserção de Zeca no campo da educação de adultos. Segundo ele, o trabalho de sindicalização realizado no campo era bastante difícil e a principal resistência vinha dos próprios trabalhadores que tinham medo de sindicalizar-se ou não entendiam a importância da sindicalização rural. Zeca acreditava que bastava apenas encontrar formas adequadas de atrair o trabalhador rural ao sindicato para conseguir mobilizar o campo em favor das transformações estruturais necessárias ao País. Ao ter notícias que existia um método que alfabetizava em 40 horas e que ainda por cima conscientizava, Zeca logo se interessou. Suas motivações naquele momento eram bastante pragmáticas, circunscrevendo-se ao interesse de utilizar a alfabetização de adultos como forma de aumentar o número de sindicatos rurais. *"Ingenuamente eu pensava que todos os trabalhadores rurais gostariam de aprender a ler, e só não buscavam aprender porque levava muito tempo. Alfabetizando em 40 horas, eu poderia transformar os sindicatos que assessorava em instituições alfabetizadoras de ação rápida que seriam muito procuradas pelos trabalhadores rurais e cresceriam os sindicalizados. Sem saber, eu repetia o conceito muito comum no Brasil de pensar a alfabetização de jovens e adultos como um meio e nunca como um fim. Eu queria era aumentar os sindicatos e considerava aquela proposta de conscientização como um ganho extra que eu achava ótimo. Queria aprender essa receita rápido. O problema era como aprender a receita?"*

Para aprender essa "receita", Zeca passou a freqüentar as reuniões dos estudantes da UEE/USP. O fato de ser um integrante do movimento estudantil e ter atuado na JEC fez com que sua entrada no grupo fosse aceita sem maiores resistências. *"Fiquei sabendo que tinha um grupo ligado à UEE que estava em contato com Paulo Freire por meio de cartas. Era um grupo que estava tentando aprender essa receita. Eu tratei de me infiltrar, e não foi difícil, porque conhecia muitos universitários, principalmente os universitários com uma visão mais progressista. Tinha gente da JEC que estava no grupo, mas tinha gente que eu não conhecia. A Vera estava nesse grupo. Fui aceito pelo grupo e de fato comecei a me inteirar das idéias do Paulo, mas o diabo é que ele não dava a receita como eu imaginava que deveria ser uma boa receita: faça isso e aquilo e aquilo outro e assim por diante.*

Essa experiência vivenciada alguns meses antes do golpe de 1964 mudou radicalmente a vida de Zeca. As dúvidas, inquietações e descobertas vividas nesse período ajudaram a constituir o educador que Zeca é hoje, modificando sua vida e sua história. Ao analisar esse percurso, patenteia-se que não é a experiência em si que apresenta um caráter formador, mas o modo como cada pessoa a significa, que a torna potencialmente formadora. Segundo ele, sua visão de educação hoje se mistura às idéias de Paulo Freire: *"a ponto de eu não saber mais se é freireana ou se é barretiana"*. Foi nessa experiência que Zeca conheceu Vera Barreto, que veio a se tornar sua esposa. Assim como Zeca, Vera teve na alfabetização de adultos, sob princípios freireanos, a grande experiência que marcou sua entrada na educação popular. É para a compreensão do itinerário percorrido por ela que nos voltamos agora, tentando perceber em seu relato os processos de formação e transformação que o permeiam.

2.1.3 – Vera: no saber contar a vida, a arte de tecer a própria história

a experiência passa por esse prisma da descoberta da educação como um instrumento de mudança do mundo. Antes disso eu não tinha. A universidade não me dava isso. Não sei, se eu não tivesse essa oportunidade, teria feito essa descoberta em algum momento, mas eu fico acreditando que não (Vera Barreto)

A narrativa de Vera é um campo aberto para múltiplas possibilidades de leitura e interpretação. Diferentes vozes e sentidos a perpassam, permitindo a travessia do relato individual, nomeado e singularizado, para a engenhosa construção do coletivo. Como o narrador descrito por Benjamim (1994), sua narrativa assemelha-se a sementes guardadas hermeticamente por milênios e que ainda conservam o poder de germinar.

Recolher memórias, registrar vozes e, por meio delas, percursos de vida e de formação pressupõe revelar as escolhas pessoais, os sonhos, as idéias e práticas realizadas, conjuminando processos de singularização com o traço coletivo que atravessa cada itinerário de vida. É Benjamim (1994) que nos ajuda a entender a teia intrincada de relações que permeiam a narrativa de Vera. Ao focar a relação ingênua que se estabelece entre ouvinte e narrador, ele assinala que este não se atém à mera transmissão de uma informação ou acontecimento. Ao invés disso, mergulha o que quer narrar na própria vida, repassando ao ouvinte o que conseguiu acumular como experiência. Ele sabe narrar porque enriquece a sua própria verdade com aquilo que vem a saber apenas de ouvir. *"Saber narrar a sua vida é a sua vocação; a sua grandeza é narrá-la inteiramente"* (Benjamin, 1994, p.81).

Narrador e ouvinte compartilham um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua aberta a novas propostas, que podem surgir em cada uma de suas passagens. Nesse fluxo, aquele que conta transmite um saber no qual quem ouve pode tirar um proveito, que pode vir a tomar forma de uma moral, uma norma de vida, um conselho. Ora, como nos alerta Benjamim (1994), o conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, como o interpretamos freqüentemente, mas em fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.

Ao buscar escavar na memória os fragmentos narrativos que compõem sua trajetória, as referências em relação ao ambiente familiar aparecem com menor freqüência. As lembranças que afloram com maior vitalidade são aquelas relativas à escolaridade inicial. Lembranças eivadas de significados,

que ao conferirem novos sentidos ao vivido, possibilitam construir novas imagens para a história da educação popular e de adultos.

Minha família é de Diamantina. Quando eu nasci em Belo Horizonte, minha família já estava em Belo Horizonte há vários anos. Era uma família de classe média. A minha mãe foi diretora de um grupo escolar em Belo Horizonte por muitos anos e o meu pai era gerente de banco.

Nascida em Belo Horizonte numa família de classe média, Vera estudou num Colégio pertencente à ordem dos dominicanos, o Colégio Santa Maria. Ao evocar as reminiscências desse período, Vera titubeia entre as concepções que tinha na época e a visão que compartilha no presente: *"Era uma escola bastante progressista para época. Mas hoje quando se vê não era tanto, mas dentro do possível tinha algumas coisas interessantes."*

De acordo com Vera, dois fatos marcaram sua vida nessa época, ajudando a definir sua escolha pela área de educação. O primeiro deles foi a convivência com um professor de filosofia, Moacir Laterça, considerado por ela o grande responsável pela abertura social que passou a ter. Segundo ela, esse professor teve uma notável influência sobre o grupo com o qual convivia. Com um jeito diferenciado de ensinar filosofia, ajudou a construir uma sensibilidade no que tange às questões sociais, ao mostrar a existência de um mundo pluralista, a necessidade do respeito às diferenças e da valorização das pessoas. *"Para nós, era um dos grandes mistérios: toda classe compreendia que era uma das áreas na qual você mais aprendeu, na qual mais descobriu coisas..."*

Avançando um pouco mais em suas reflexões, Vera compara as concepções de Moacir Laterça às posições políticas do pai. Também relaciona sua coerência e a forma como encarava a vida e a educação com as idéias e práticas descobertas posteriormente no educador Paulo Freire. *"Era muito diferente, por exemplo, das idéias do meu pai, um cara de direita que sempre achava incorreto o comunismo. Moacir era o oposto de muitos radicalismos, mas ao mesmo tempo, ele teve uma marca muito forte até como pessoa.(...) muita coisa do Moacir eu acho muito próxima do que depois descobri com o Paulo! E até com o Paulo deu para entender um pouco mais porque a gente*

aprendeu tanto, embora fosse uma aula tão diferente. Não era exatamente aquilo que a gente imaginava como aprender muito.”

Vera destaca o fato de Belo Horizonte ser um ambiente fechado e de pouca abertura social nessa época, mencionando os aprendizados e descobertas que a convivência com esse professor lhe proporcionou. Além disso, afirma ter sido com Moacir que ouviu pela primeira vez falar em educação popular: *“Belo Horizonte era um ambiente rigorosamente fechado e por incrível que pareça foi com Moacir que a gente começou a descobrir que todas as pessoas tinham direito aos mesmos bens, tinham dignidade: essa percepção que os pobres são pessoas e, enquanto pessoas, são ontologicamente iguais. Foi uma descoberta que tivemos, não só eu como todo o nosso grupo, junto com o Moacir. Por incrível que pareça! O que revela de um lado o fechamento da humanidade aqui de Belo Horizonte daquela época. Por outro lado, isso abriu muitos caminhos e perspectivas. Até diria a primeira vez que ouvi falar em educação popular foi com o Moacir”.*

O segundo fato que lhe marcou foi sua inserção na JEC F. Para ela, em Belo Horizonte, a JEC F não era tão famosa como a JEC M.⁴⁰ Mas, mesmo não sendo tão famosa, *“foi um espaço de abertura, de convivência com pessoas de diferentes escolas, até mesmo de pessoas que vinham de escolas públicas, que eram poucas”.* Em pouco tempo, Vera se tornou coordenadora de um grupo de JEC na escola em que estudava. Ao evocar essa experiência, ela destaca que *“foi bastante interessante, pois foi um espaço muito rico de debate. Eu acho que era um período que demandava bastante isso (...) o trabalho do coordenador era interessante uma vez que refletia o grupo, como trabalhar com ele. Eu acho que isso foi uma experiência que na minha cabeça ficou como uma experiência de JEC”*

Ao analisar o percurso da juventude católica progressista desse período, Emanuel de kadt (2003) afirma que embora a JUC seja considerada o movimento que teve maior ressonância na sociedade, o ramo de estudantes secundaristas não deve ser subestimado, sobretudo, em seu impacto sobre os

⁴⁰ Com exceção da JUC, os demais ramos tinham um setor separado para mulheres. As siglas JEC F e JEC M, querem dizer, respectivamente, Juventude Estudantil Católica Feminina e Juventude Estudantil Católica Masculina.

alunos das escolas dirigidas pela igreja católica. Nos anos anteriores ao golpe de 1964, tais grupos já haviam desenvolvido suas próprias idéias e atividades sociopolíticas peculiares.

É durante esse período que Vera fez sua opção pela área de educação. Ela nos conta que essa decisão foi meio "inconsciente". Foi nas rodinhas de conversa que se formavam no recreio escolar, quando ainda era menina, que surgiu o desejo e a curiosidade em percorrer os caminhos da educação: *"Foi interessante que, com muita rapidez, fiz a opção que eu trabalharia na área da educação. Uma das coisas que eu não entendo muito bem: tinha a história do recreio que você ficava naquelas rodinhas conversando. Eu me lembro que estava fazendo admissão na época. Devia ter onze anos e ali tinha pessoas maiores e menores. Eu me lembro nessa coisa de lanche, uma fulana mais velha disse:___ "ah eu vou fazer curso de Pedagogia". Eu disse:___ "o que é esse curso de pedagogia?"*.

Aí ela deu uma explicação que era meio de quem estava terminando uma quarta série. Eu pensei: é isso que eu vou fazer. Eu pus esse negócio na cabeça e nunca mais questioneei. Isso é curioso. Eu não sei te dizer porque para mim ficou tão claro e tão marcado, eu nunca tive a menor dúvida de ficar pensando se teria um outro curso melhor. Para mim já estava decidido, eu iria fazer Pedagogia e seria um trabalho na área da educação".

A opção pelo Magistério envolve diversos fios, tramas e urdiduras, os quais tecem uma rede de significados que instituem, em sua materialidade, um complexo sistema de valores, crenças, desejos e aspirações, que formam a identidade docente. Tornar-se educadora é um processo que envolve uma contínua negociação entre percursos individuais e condições sociais estruturadas, *"uma articulação complexa entre as dimensões biográfica e relacional – que se mesclam e se confundem no jogo de máscaras e espelhos das representações sociais que configuram a identidade docente"* (Perez, 2003, p. 98).

A opção pela educação, no caso de Vera, não pode ser desarticulada do seu percurso de vida. O fato de ser filha de uma educadora, de ter atuado na JEC e de ter convivido com um professor que, por meio de uma prática

diferenciada, lhe descortinou uma visão social que até então não possuía, possivelmente, pesaram em sua escolha profissional, mesmo que não tivesse consciência disso, naquele momento. Ao concluir o Ensino Colegial, Vera ingressa como estudante do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais. *“Tinha muita clareza que queria Pedagogia, mas dentro de Pedagogia queria muito estudar a psicologia da aprendizagem e esta era uma área que, em Belo Horizonte, não estava estruturada”.*

O desejo de aprofundar seus estudos na área da Psicologia da Aprendizagem a instiga a realizar diversas buscas durante sua permanência na UFMG. No entanto, a insatisfação sentida pelo fato do curso não oferecer oportunidades na linha que desejava conhecer mais a fundo, aliado ao fato de ainda não possuir uma experiência como educadora fez com que Vera começasse a alimentar o desejo de ir estudar em São Paulo. O amadurecimento dessa decisão coincide com uma outra situação que ela passou a viver nessa época.

“Quando eu estava no primeiro ano de faculdade em Belo Horizonte, na UFMG, eu vi um panfleto que convidava para uma palestra que falava de arte. Eu me interessei. Era uma instituição chamada Graal que tinha sede no bairro da Serra. (...). Era um pessoal que trabalhava muito com o movimento de favela. Essa palestra era, na verdade, com gente que atuava com crianças, fazendo escolinhas de arte. Eu achei muito interessante, principalmente porque seria uma experiência legal para quem estava fazendo Pedagogia. Trabalhei com esse pessoal um bom tempo. O meu primeiro contato mais popular se deu por meio dessa experiência com a Graal”.

Estimulada a refletir sobre os significados dessa experiência, Vera afirma ter sido algo bastante interessante que, até mesmo, lhe estimulou a ingressar na área da educação popular. *“Foi uma descoberta de você estar junto, no fundo, um trabalho no qual você ouvia muito as mães e os pais. As minhas relações com os pais e as crianças eram muito fortes e muito significativas, e me encaminharam para a educação popular, pelo menos a educação dos mais pobres”.* Além disso, o trabalho realizado nessa instituição teve um papel crucial em sua decisão de ir morar e estudar em São Paulo. Sem ele, pontua

Vera, *“acredito que não viria porque eu era tímida. Pensar em fazer uma mudança tão radical era porque tinha algo do curso que me impulsionava. Mas, ao mesmo tempo, isso significava enfrentar uma outra realidade, morar em uma casa de estudante. Seriam muitas mudanças, mas sem dúvida só de saber que tinha o Graal aqui, que teria um apoio, que teriam pessoas conhecidas de uma certa forma me dava tranqüilidade para essa mudança”*.

Algum tempo depois, Vera conseguiu se transferir para USP. No entanto, ao contrário do que imaginara, ela se deparou com um curso que oferecia uma formação distanciada da realidade. De um lado, o curso conferia um grande peso *“aos estudos, leituras e aprofundamentos como o significado da educação grega, da educação romana. Ficávamos anos em cima disso, como coisas de uma história que ajudaram a construir as outras histórias, mas não saía muito dessa questão”*. De outro lado, nos anos 1950, a cooperação técnica entre Estados Unidos e o Brasil ganhou um notável impulso, contribuindo na conformação da influência norte-americana nos rumos e orientações conferidos à política educacional brasileira.

Embora os acordos MEC-USAID datem de meados de 1960, a intervenção norte-americana é anterior ao Regime Militar, instaurado com o golpe de 1964. Apesar da orientação nacionalista de Vargas, o Programa Ponto IV - Programa norte-americano de ajuda e intervenção que organizava a assistência a países não desenvolvidos na América Latina - foi implementado no Brasil e desenvolveu diversos projetos, que propagavam novas teorias educacionais⁴¹. Durante o governo Kubitschek, um escritório técnico foi criado e, de 1950 a 1959, os programas de ajuda floresceram, abrangendo diversas áreas, principalmente a educação ⁴².

⁴¹ No interior do Programa Ponto IV foi assinado em 11 de abril de 1956 um importante acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, instituindo o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). O PABAE visava a treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais, produzir e adaptar material didático, bem como selecionar professores, com vistas a enviá-los aos Estados Unidos para treinamento. Tal programa se expandiu durante o período de 1957 a 1963, tornando-se responsável por divulgar o modelo de educação americano que se revestia, segundo Tavares (1982, p. 24) *“do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitariam o reformismo educacional”*. Para um maior aprofundamento conferir TAVARES (1982) e ARAPIRACA (1982).

⁴² Ao avaliar a ingerência norte-americana na educação brasileira, especialmente os Acordos MEC-USAID, Arapiraca (1982) afirma que a política externa americana com relação à América Latina patenteou-se em dois

Refletindo sobre o caso da USP, Vera nos conta que havia no ambiente da cidade universitária, para onde o curso de Pedagogia se mudou, um escritório ligado ao Ponto IV. Em decorrência disso, houve *"dentro do curso de Pedagogia um monte de instrumentos voltados para recursos visuais que representava muito o momento americano, mas que não tinha nada a ver com o momento que vivíamos no Brasil. Havia muitos professores norte-americanos que passaram por aqui, que eram pessoas de renome, mas que eram totalmente fora da nossa realidade"*.

Além das questões institucionais e organizacionais que perpassavam a estrutura do Curso, configurando um tipo de formação não desejada por Vera, ela nutria uma insatisfação por ainda não possuir uma experiência como professora. Ela relata que a maioria de suas colegas eram funcionárias comissionadas⁴³ e também sentiam a mesma insatisfação com a estrutura do curso: *"eram professoras, diretoras ou pessoas da área de Secretaria de Educação. Poucas pessoas tinham essa experiência e havia uma insatisfação geral porque essas pessoas vinham com a prática delas na cabeça e tinham o desejo de estar ali estudando questões que tinham vivenciado. Não encontravam isso nesse curso de Pedagogia"*.

Em função do Ponto IV, O Curso de Pedagogia foi o primeiro a se mudar do prédio antigo que ficava na rua Maria Antonia para a Cidade Universitária. Naquele momento, a cidade universitária se encontrava em construção, um verdadeiro canteiro de obras. Existia uma forte presença de trabalhadores ligados à construção civil: pedreiros, marceneiros, carpinteiros, ajudantes, etc. A contradição de estudar numa universidade cujos operários que a construíam não tinham acesso aos níveis básicos do conhecimento, motivou o Centro

movimentos. O primeiro deles - conhecido como Doutrina Monroe e assumido pelo Presidente Theodore Roosevelt - reivindicava para os Estados Unidos o poder de polícia em toda jurisdição do continente. Essa política marcou as relações internacionais do EUA com a América Latina até a década de 1960, predominando o chamado Big Stick. O segundo movimento começou efetivamente em 1961 com a Aliança para o Progresso. Com a Revolução Cubana, a mudança de orientação norte-americana se tornou perceptível sob o temor de novas revoluções. Delineada e organizada nos primeiros meses de 1961 e aclamada pelos países membros em meados desse ano, na Conferência de Punta del Este, a Aliança para o Progresso foi criada para agir como um dos instrumentos centrais na prevenção da ameaça comunista. A educação se constituiu um dos setores privilegiados na implementação dessa política.

⁴³ Funcionários públicos que obtinham licença remunerada para cursar o Terceiro Grau.

Acadêmico (CA) de Pedagogia a organizar um curso de alfabetização de adultos. Vera nos conta que havia uma queixa por parte do CA acerca das condições institucionais do Curso de Pedagogia e do seu alheamento em relação à realidade social:

"Que curso é esse? Não estamos mexendo com nada, só as nossas questões particulares". Aquela realidade de estarmos ali cercados de pedreiros e operários da construção da cidade universitária fez com que o Centro Acadêmico resolvesse criar um curso para adultos, para atender os pedreiros e outros operários. Começou a recrutar entre os alunos de Pedagogia quem queria dar aula. Quando eu vi aquele anúncio me interessei, porque eu não tinha nenhuma experiência concreta de escolaridade e isso para mim seria legal. Como já estava na faculdade, seria melhor ainda, pois não teria que ir tão longe. Eu já tinha sondado, e outras possibilidades de lecionar ficavam a uma imensa distância. Estava ali e não podia perder a oportunidade. Inscrevi-me e comecei a dar aula. Para mim, ficou uma turma de terceiro ano. Dividimos o pessoal segundo o que eles diziam já terem estudado.

Ao refletir sobre as vivências por que passou, Vera afirma que não só ela, como toda a equipe sentiu enormes dificuldades no trabalho realizado com os educandos adultos. O currículo do curso de Pedagogia da USP não abria espaços para as discussões pertinentes a essa área de conhecimento, tais como a especificidade da aprendizagem na vida adulta, metodologias e materiais didáticos apropriados, formação docente, etc. Face às dificuldades encontradas, o grupo buscou construir estratégias que ajudassem a contornar os obstáculos encontrados. Não obstante, a falta de suporte e de orientação eram elementos dificultadores no processo. Apesar da boa vontade e disposição do grupo, a metodologia usada no curso de alfabetização de adultos foi a possível a estudantes cujo currículo não contemplava nada a respeito de crianças sem escolas ou de adultos que aprendiam a ler.

O que fizemos? No primeiro semestre quando procuramos livros, procuramos os que eram menos infantilizados, e mesmo assim as dificuldades eram muito grandes. Isso é, a linguagem dos livros não era a mesma. Procurávamos alguma coisa para a educação de adultos e não encontrávamos.

Começamos a perguntar para os professores. Ninguém sabia absolutamente nada. Era uma área na qual praticamente não existia estudo específico. Na USP, tinha um setor que era chamado Prática Escolar, mas a Prática escolar nunca tinha ouvido falar de adulto.

Os obstáculos enfrentados por Vera nos fornecem pistas importantes para pensarmos os dilemas e desafios que perpassam a formação docente na educação de jovens e adultos; fato que suscita a necessidade de realizarmos uma pequena digressão acerca dessa temática. Ainda que nos últimos anos algumas universidades públicas tenham desempenhado um importante papel na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática, grande parte dessas instituições não têm assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. A ausência de disciplinas ou de habilitações específicas de educação de jovens e adultos nos cursos de formação inicial de nível médio e superior tem dificultado o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa.

Segundo Fávero et alii (1999, p.43), a ausência de preocupação com a formação de professores de EJA possui raízes históricas e relaciona-se a um conjunto de representações arraigadas na cultura que perpassa a educação e outras práticas sociais. Dentre essas representações, há aquelas que inspiram muitas práticas de EJA, concebendo-a como *“algo a ser adaptado, ou mesmo reproduzido a partir das ações desenvolvidas junto à população infantil”*. Nessa concepção, o jovem e o adulto com nenhuma ou pouca escolarização são vistos como *“alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar”*. Em decorrência, as práticas pedagógicas de EJA são infantilizadas, sendo o jovem e o adulto, em certa medida, percebidos e tratados como *“crianças grandes”, “marmanjos”* que não aprenderam na *“idade apropriada”*.

Estudos sobre a constituição histórica da EJA no Brasil revelam que, há muito tempo, a formação dos professores para a EJA representa uma preocupação. A primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em 1947, ocorreu basicamente por meio do trabalho do

voluntariado. Ela foi sistematicamente criticada por não preparar de forma adequada os professores que atuavam com esse público. Embora essa Campanha tenha contribuído para a criação dos serviços estaduais de educação de adultos em diversas unidades da Federação, foram feitas muitas críticas à organização e ao funcionamento desses órgãos nos Estados. Segundo Beisiegel (1974), desde o início o ensino supletivo, ele dependia das instalações, dos quadros administrativos e do pessoal docente do ensino primário fundamental comum. Para ele,

"O ensino supletivo definiu-se como uma réplica do ensino infantil, ministrado a adolescentes e adultos. Delegados regionais, inspetores, diretores de escolas e professores levavam para as suas novas tarefas os velhos hábitos de trabalho e os conteúdos da ação educativa que desenvolviam no ensino primário (Beisiegel, 1974, p.118-119).

A precariedade dos serviços oferecidos por meio das campanhas de alfabetização e do ensino supletivo nos Estados foi bastante criticada durante o II Congresso de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, apontando-se a necessidade de discutir as formas e conteúdos da EJA. Nesse contexto, multiplicaram-se em todo país movimentos de educação e cultura popular, dentro de uma concepção que incorporava a perspectiva de transformação social, fato que evocou a influência das idéias de Paulo Freire.

Desde então, a questão da formação e profissionalização do educador de EJA vem ocupando um espaço importante nas discussões teóricas da área. Algumas mudanças foram introduzidas na legislação educacional. A Lei 5692/71 reservou um capítulo específico a essa área, intitulado *ensino supletivo*. Apesar do caráter tecnicista dessa legislação, em um dos seus artigos consta a necessidade de preparação do professor, tendo em vista atender de forma adequada esse público. A nova LDB, Lei 9394/96, aponta como compromisso a formação inicial dos professores do ensino básico em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Ressalta a importância da formação de profissionais da educação, a fim de se alcançar uma qualidade efetiva na educação ofertada aos educandos que freqüentam o ensino noturno e as classes de ensino regular de jovens e adultos.

O item VIII das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos" trata da Formação docente para EJA. Nele, consta que "o preparo de um docente para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino". O documento discute as especificidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA, o que demanda, por parte dos docentes, a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a suas características, interesses e expectativas. Ele também estabelece que as instituições que se ocupam da formação de professores, possibilitadora das licenciaturas e outras habilitações profissionais, são chamadas a incluir nos seus currículos e programas a realidade da EJA. A construção de uma política de formação docente para a EJA, assumida por algumas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, implica "um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas" (Brasil, 2001, p. 155).

Embora a necessidade de formar os docentes da EJA tenha sido incorporada pela legislação educacional, cabe questionar em que medida tais proposições têm se consubstanciado em políticas direcionadas à formação, inicial e continuada, do professor que atuará com esse público?

Dados fornecidos pelo INEP informam que dos 1306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 (1,22%) ofereciam habilitação específica para educação de jovens e adultos. Desse conjunto, sete deles (43,75) localizavam-se em instituições superiores da Região Sul do País, seis cursos (37,5%) na Região Nordeste e apenas dois (12,5%) na Região Sudeste. Constata-se dessa forma, a escassez de profissionais com formação inicial adequada para atuar junto a esses grupos da população.

Apesar dos avanços alcançados na legislação educacional, a formação docente na área de educação de jovens e adultos representa um grande desafio que precisa ser assumido por governos e sociedade civil, sob o risco de agravar ainda mais os processos de vulnerabilidade social a que se encontram submetidos milhares de jovens e adultos nesse País.

A situação narrada por Vera se repete ainda hoje, pois a formação oferecida em grande parte dos Cursos de Pedagogia e/ou outras habilitações que formam professores está voltada para o atendimento de sujeitos idealizados, crianças e adolescentes, cujas trajetórias são vistas como lineares e sem quebras. Ao avaliar o legado que o movimento de educação popular trouxe às reflexões na Pedagogia, Arroyo (2005) indica sua contribuição na revisão de antigas concepções pedagógicas sobre a formação humana no diálogo com a educação do povo. De acordo com esse autor, ao longo de sua incômoda história, a EJA constituiu-se em um campo radical do repensar e do fazer pedagógicos. As trajetórias truncadas e fragmentadas que os jovens e adultos carregam colocam em xeque a linearidade do pensar e do fazer pedagógico, interrogando as bases que estruturam a docência e a Pedagogia. Segundo ele:

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade. Contrapõem-se a essa linearidade. Contestam-na. Interrogam as bases teóricas (se é que existem) dessa suposta linearidade nos processos de aprender e de desenvolvimento humano. (Arroyo, 2005, p.36)

As inquietações e dúvidas vivenciadas em sua prática pedagógica, estimularam Vera a efetuar diversas buscas. Ela nos conta que certa vez resolveu procurar o Serviço Estadual que se ocupava da Educação de adultos, em São Paulo. Ela pretendia conhecer alternativas metodológicas que contribuíssem na melhoria da sua prática pedagógica. Foi recebida numa pequena sala por alguns funcionários, que ficaram surpresos em receber alguém jovem, com interesse em educação de adultos. Além de não encontrar nada que pudesse lhe ser útil, Vera recebeu um conselho amigável: Não se preocupe com a educação de adultos, pois com o tempo ela vai desaparecer !

A gente estava tendo uma dificuldade imensa, e eu me lembro que nesse tempo alguém me contou que a Secretaria do Estado tinha um Departamento de Educação de Adultos. Resolvemos ir lá e embarcamos com duas colegas para a Secretaria. Chegamos e encontramos uma sala pequenina cheia de papel com três funcionários, umas senhoras mais velhas. Começamos a perguntar e a contar nosso caso, e elas também fizeram perguntas. No final das contas, antes de nos dizer o que tinham e o que não tinham, uma delas me disse "- eu vou dar um conselho para você. Olha, você está vendo isso aqui. Está fechando. Está acabando porque faz tempo que a gente está aqui. Mas vocês são jovens, não vale a pena ficar nesse trabalho. Procura outra coisa. Tem tanta coisa ligada à educação. Não há necessidade de vocês fazerem isto. Por que vocês estão preocupados com adultos? Esse negócio de educação de adultos está acabando no País. Só tem velho que logo morre e acabou. Lembro-me que a gente saiu de lá com uma profunda decepção: uma Secretária de Educação falar isso com a gente?

A narrativa de Vera nos remete às reflexões realizadas por Maria da Conceição Moita (1997) acerca dos percursos de formação e transformação que permeiam a trajetória docente. Segundo essa autora, ninguém se forma no vazio. O processo de formação pressupõe troca, experiência, interações sociais e uma infinidade de relações. Conhecer a forma como cada pessoa se formou implica levar em conta a singularidade da sua história e principalmente o modo como age, reage e interage com o contexto social. Nessa perspectiva, *"um percurso de vida é (...) um percurso de formação, no sentido que é um processo de formação"* (Moita, 1997, p. 115).

Foram os desafios enfrentados em sua prática pedagógica - como a ausência de metodologias e materiais didáticos apropriados para o trabalho com pessoas adultas - que levaram Vera a se envolver numa experiência organizada pela UEE, vinculada ao MCP da UNE: *"soubemos que havia um grupo na União Estadual dos Estudantes - UEE, que estava querendo fazer uma experiência de alfabetização e que, para essa experiência, tinha ido buscar lá na Faculdade de Educação um apoio do Laerte Ramos Carvalho, que era o diretor do Centro Regional de Pesquisa"*.

Vera nos fala que na época era aluna de Laerte Carvalho e que, um dia, esse professor, em sala de aula, expôs seu pensamento acerca da educação de adultos, estendendo um convite aos alunos para que se envolvessem numa experiência desenvolvida pela UEE, apoiada pelo Centro Regional de Pesquisa da USP. Apesar de possuir uma visão liberal acerca da educação, Laerte não concebia a educação de adultos como uma política residual que, com o tempo, se extinguiria; ao invés disso, vislumbrava um grande desenvolvimento dos estudos nessa área:

O Pessoal já tinha algum contato com o Laerte, que era nosso professor, mas o Laerte era bem ligado ao jornal "Estado de São Paulo", era de direita e tinha grandes desconfianças dos movimentos estudantis. Ele não confiava, mas ao mesmo tempo era um cara muito esperto. Na mesma época em que a secretária dizia que devia fechar e acabar a educação de adultos, ele apostava que isso não estava acabando e que tinha muito gente interessada nela. Se um dia esse país desenvolvesse, a educação de adultos seria mais importante. Ele achava importante que o Centro de Pesquisa estivesse envolvido nisso (...) Um dia, na sala de aula, o Laerte falou como via a educação. Disse que era muito descuidada e que, para o país se desenvolver, a questão da educação não podia ser pensada num grupo só, tinha que ser ampla, tinha que ter escola para todos. No dia que tivesse escolas para todos, iríamos pensar em educação de adultos. Ele convidou quem mais quisesse ir ver isso, acompanhar (...) Foi aí que eu me interessei também, pois estava com os meus alunos da terceira série que não escreviam. Eu pensei: - "quem sabe pode ter algo interessante!" Foi aí que entrei nesse grupo da UEE. Estava no começo de sua ação e esse grupo estava procurando daqui e dali. Também tinha as mesmas dificuldades que a gente. Queriam uma ajuda do pessoal dessa área e encontrar alguma coisa que não fosse esses manuais tão antigos, essa coisa tão infantil. Porque algumas coisas tidas como de adultos eram ridículas!

Foi nesse grupo que ela ouviu falar pela primeira vez da experiência desenvolvida no Nordeste por Paulo Freire: "O pessoal ficou sabendo que em Recife havia uma experiência diferente feita pelo MCP (Movimento de Cultura Popular) e pelo professor Paulo Freire. Tinha uma pessoa daqui de São Paulo

que tinha uns parentes no Nordeste. Olha como o mundo é pequeno! Hoje ela é sogra do meu filho! Na época, a conhecemos por causa da JEC. Aracy tinha uns parentes no Nordeste e ia passar férias lá. Aracy recebeu a função de escarafunchar em Recife, achar esse professor ou pelo menos conversar com alguém da universidade”.

Ela veio com algumas informações. Tinha ido lá, no Recife, onde assistiu às aulas e não tinha conseguido falar com o Paulo, pois ele não estava no Recife. Ela trouxe o endereço dele e da Aurenice (que trabalhava com ele). Foi aí que o grupo teve contato com o Paulo. As primeiras vezes foram por cartas. O Paulo dizia que até poderia vir a São Paulo, desde que a UEE pudesse bancar a passagem dele, mas que, no momento, ele estava muito envolvido com Angicos e era impossível se ausentar. Trocamos algumas cartas que evidenciavam muito o quanto Paulo estava encantado.

A partir desse momento, Vera iniciou seu percurso como educadora popular, em sintonia com o pensamento freireano, o que será a marca de sua trajetória profissional. Ao avaliar os caminhos trilhados por essa educadora, o que se verifica é que seu processo de formação não foi construído apenas nos cursos freqüentados em escolas e universidades, aliás uma característica intrínseca à trajetória dos demais educadores que participaram desta investigação. As diversas buscas realizadas, as práticas e experiências vivenciadas foram elementos potencializadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A análise do seu processo de formação nos remete às reflexões realizadas por Antonio Nóvoa, quando este afirma que *“estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”*. Nessa perspectiva, a formação se desenvolve por meio de um exercício de *“reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”* (Nóvoa, 1991, p.70).

Ao examinar o processo de formação docente, esse autor considera importante analisar conjuntamente os níveis pessoal e profissional. Os educadores, enquanto sujeitos sociais, constroem seus saberes

permanentemente, no decorrer de suas vidas. Embora esse processo, se alimente e dependa de modelos educativos, não se deixa por eles dominar. Trata-se de um processo ativo e dinâmico, que se constrói com base no movimento entre o conhecimento trazido do exterior e os saberes ligados à experiência. Nessa mesma direção, Dominicé apud Nóvoa (1992, p. 24) afirma que *“a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”*. Conseqüentemente, a análise dos processos de formação, compreendida numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode ser realizada *“sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”*.

É nesse sentido que se situa a história de Vera. Um itinerário marcado por buscas contínuas e intensas e por muitas aprendizagens. À história de Vera vem se somar a peculiaridade da trajetória de Aída Bezerra, educadora que também fez do seu percurso de formação um exercício de autoconstrução e de buscas permanentes. É para sua trajetória que nos voltamos agora, tentando aprender nos fragmentos da sua memória pistas/sinais que nos ajudem a compreender as contribuições do movimento de educação popular à configuração da educação de jovens e adultos.

2.1.4 Aída: caminhos trilhados, mares navegados: temperos essenciais...

Eu queria, na vida, era ficar independente e ir trabalhar no interior. Ou ir trabalhar no interior e ficar independente (Aída Bezerra) ⁴⁴

A memória, como uma construção social e coletiva, se constitui, no nível individual, por meio de práticas discursivas. A memória se materializa por meio da linguagem: as palavras evocam fatos e imagens passadas, instituindo relações e formas de ação. O ato de recordar implica abstrair-se das

⁴⁴ Fala de Aída Bezerra extraída do livro organizado por Maria Aída Bezerra COSTA. MEB: Uma história de muitos. Cadernos de Educação Popular. Petrópolis. RJ, 1986.

determinações atuais, ao rever as ações passadas por meio de um trabalho de reflexão sobre o vivido.

A memória, como processo constituído historicamente por práticas discursivas, estabelece universos de significados que produzem esquemas de interpretação de fatos e acontecimentos: o discurso organiza e constitui a lembrança; a lembrança materializa-se na narrativa; a narrativa sustenta a memória; a memória engendra a história.

Na narrativa de alguns dos colaboradores, encontram-se marcos importantes na constituição de sua sociabilidade e subjetividade. Dentre entres marcos, destacam-se a família como o primeiro *locus* de formação. A narrativa de Aída é exemplar a esse respeito. Ela nos fala de memórias: memórias de uma infância vivida no Recife (PE); memórias afetivas de uma menina que cresceu numa família numerosa – memórias do passado que se transformam em memórias do futuro.

Sou de Recife. Nasci e cresci na zona norte da cidade. Na época, quase periferia. A cidade tinha quatro bairros centrais e as áreas mais distantes do centro eram denominados arrabaldes. Eu morava no arrabalde de Casa Amarela. A linha do trem que começava no centro, nos arredores do porto e atravessava a cidade em direção ao interior do estado, passava em frente à minha casa. O grande acontecimento do cotidiano da minha infância era esse: ver o trem que passava!

A família tinha seus limites financeiros. Mas, em meio a esse aperto, não se vivia um clima de tristeza, de angústias. Digamos, era uma pobreza alegre. Morávamos num local de muito espaço, quase um sítio. Aí você tinha por onde correr, brincar, subir nas árvores, viver. Lembro, então, de uma infância bastante livre, da qual não tenho nenhuma saudade porque a impressão é de ter vivido tudo o que se pode experimentar numa infância assim. Não me ocorrem lembranças de traumas ou de desejos mal realizados. Sensação de ampla liberdade.

Aída conta como viveu seu passado, como formou sua memória coletiva e como essa memória lhe permitiu construir sua identidade pessoal e profissional. A classe social a que pertencia, o contexto cultural de origem e o

ambiente familiar formaram os primeiros cenários sociais (importantes, porém não definitivos) nos quais se desenvolveu, estruturando suas primeiras configurações identitárias e constituindo-se como ser humano, em suas diversas dimensões.

Essa infância foi muito rica para a constituição da minha sociabilidade, da minha subjetividade. Éramos um clã de bom tamanho: contando comigo, éramos nove irmãos e irmãs de um casamento muito estável, o de meu pai e minha mãe. Uma história afetiva bonita, de muito encantamento. E isso dá um certo esteio, uma estabilidade que marca muito o percurso da vida da gente. Os dois eram muito diferentes. Minha mãe de uma família muito pobre, da Paraíba, criada por uma avó descendente de índios e por um avô descendente de escravos. Uma boa mistura. Do lado do meu pai, uma família vinda dos engenhos de cana de açúcar, e que carregava aqueles sobrenomes duplos, bem típicos da zona da mata.

Meu pai lembrava muito meu avô que era, para os padrões da época, um intelectual, uma pessoa muito estudiosa. Papai era assim, um homem estudioso. Tinha uma formação de professor de ensino médio, mas não ficou aí. Estudar Matemática e História era um lazer para ele. Minha mãe, não. Era uma pessoa que tinha dois anos de escola primária, mas que não dispensava a leitura diária do jornal e de seus romances. O que emendava essa diferença era uma grande afeição e um sólido acordo para agüentar as dificuldades. Porque não era fácil com nove filhos. Só depois de muitos anos é que meu pai se tornou funcionário público e a família adquiriu uma certa estabilidade. A gente não se dava conta, evidentemente, do volume de preocupações dos dois.

Oriunda de Recife, Aída Bezerra cresceu num ambiente marcado pela influência política do pai, que militava no PCB⁴⁵, e pela vida religiosa ensinada pela mãe. Conviveu, portanto, num ambiente caracterizado por uma certa diversidade política e cultural. Segundo ela, essa convivência familiar foi um elemento importante no jogo de socialização e de convivência com a diferença, fornecendo sinalizações para uma escolha de vida que considerava os outros.

⁴⁵ Partido Comunista Brasileiro

Meu pai era uma pessoa de luta política. Quando jovem, serviu como soldado no Rio de Janeiro, de onde saiu fugido porque estava envolvido em articulações políticas. Depois, ele se vinculou ao Partido Comunista. Era um militante. Minha mãe, uma católica de pura tradição popular. Recife é muito anticlerical. Minha mãe era, assim, uma católica anticlerical: tudo, menos a sacristia. Devota de Nossa Senhora da Conceição, ela iniciava a gente na vida religiosa ensinando a rezar, a ter medo de Deus. Mas não tinha essa prática religiosa ritualesca. A gente fazia a Primeira Comunhão quando pedia. Eu fiz a minha Primeira Comunhão aos quatorze anos, parecia uma noiva.

Contudo havia uma ética a ser observada, uma moral decorrente da existência de Deus. De fato, a gente não foi educada num meio religioso (...) Como meu pai era um homem sem religião e a minha mãe trazia essa religião popular das devoções, temores e vigilância, isso dava um certo caldo cultural e abria muito a convivência. Acho que isso ajudou no nosso jogo de socialização e de convivência com a diferença, e nos fez muito próximos. Até hoje, de alguma maneira, a gente cultiva a existência desse clã.

É nesse contexto cultural que Aída passou seus primeiros anos de vida. Um contexto marcado pela diversidade cultural e social. Uma história de muita afetividade: uma família numerosa, as práticas políticas do pai, os rituais religiosos ensinados pela mãe, a convivência com a diferença tornam-se elementos importantes que contribuem na formação de uma determinada sensibilidade com relação ao social. Em meio a esse contexto, Aída se depara com as primeiras experiências escolares. A entrada na escola para ela significa uma ruptura de fronteiras: um mundo que precisa ser vivido à parte, pois se diferencia do espaço de liberdade e afetividade vivido no meio familiar.

O que quebrou um pouco essa experiência foi a escola. Estranhei muito. A escola para mim foi alguma coisa que não fazia seqüência com a minha vida. Na verdade, a escola eu vivia como um departamento separado, não fazia parte do conjunto. O importante era ficar livre das tarefas da escola para retomar a vida, fazer o que eu queria (...)

Além do estranhamento que sentia com relação à escola, as lembranças que traz dessa época são marcadas pelo preconceito e marginalização. As

poucas vezes em que estudou em colégios religiosos sofreu discriminações devido às opções políticas do pai, o que lhe causou grande transtorno e sofrimento.

Foi muito difícil. Eu era conhecida como a filha do comunista e, naquele tempo, ser filha de comunista era uma história da qual se tinha pena: o pai da menina que estava condenado ao inferno. Então, isso era um negócio meio difícil de se viver. Depois, já no Recife, fiz o meu primeiro ano de ginásio num Colégio Batista.

A narrativa de Aída entrelaça as dimensões biográficas e relacionais do acontecer humano. Nos fragmentos da memória perpassam, aspectos históricos e culturais, os quais revelam nas dobras do tempo ecos de lembranças passadas, paisagens de uma experiência tecida socialmente. Durante a adolescência, ao participar de um movimento de jovens chamado Juventude de Casa Amarela, Aída vivencia uma experiência de conversão, numa perspectiva de militância e compromisso cristão. O seu traço católico origina-se dessa experiência. Foi esse compromisso cristão que a fez optar pelo Curso de Serviço Social.

Começamos com um jogo de vôlei e depois criamos esse movimento que se chamava Juventude Católica de Casa Amarela. Eram muitos jovens: os da planície e os dos morros. E um padre jovem que fazia o trabalho pastoral. E, nesse trabalho, me envolvi tanto no movimento quanto num processo de conversão. Digamos que eu já reconhecia a existência de Deus, mas nunca tinha me inscrito numa perspectiva de fé, de militância, de compromisso cristão. Acho que essa experiência definiu a minha escolha.

Essa opção implicou muita coragem por parte de Aída, pois significava romper com as expectativas que sua família tinha em relação à sua formação universitária. Embora não desejasse cursar nenhuma das profissões clássicas - reconhecidas e prestigiadas socialmente -, planejava cursar Odontologia, como uma forma de devolução e gratidão à família e, ao terminar esse curso, fazer outro em que, realmente, se identificasse. Às vésperas do Vestibular de Odontologia, Aída muda seus planos e resolve fazer o curso de Serviço Social.

Vários aspectos foram importantes nessa mudança de opção, mas a militância religiosa teve um peso fundamental nessa escolha.

(...) nunca tinha escutado falar de Serviço Social e comecei a escutar pela fala das pessoas que freqüentavam a paróquia. Achei muito interessante: alguém que vai trabalhar com o pobre com uma atenção definida e se dedica de fato a isso, em vez de ficar arrumando esmolinhas. Trabalhar junto, trabalhar com. Pouco tempo depois, disse: "é isso que eu quero fazer!".

Para a minha família, que tinha outra expectativa, foi muito chocante. A família ficou muito decepcionada, desarvorada. Como é que eu ia fazer um Curso que ninguém sabia o que era, nem o que fazia? Enfim, eu não ia ser médica, nem advogada, nem engenheira, nada disso que todo mundo sabia o que era. Essa carreira não tinha nenhum prestígio, nem reconhecimento. Foi meio pesada essa minha escolha. Acho que tanto a convivência com o mundo dos mais pobres quanto a militância do meu pai tiveram a ver com a minha escolha profissional. Não foi nenhum raio que, de repente, atingiu a minha cabeça. Essas coisas vão se depositando. Mas foi a fé que me deu mais clareza.

A opção por Serviço Social, no caso de Aída, além de traduzir um itinerário de conversão cristã, numa linha de doação e obediência aos desígnios divinos, era fruto da vivência familiar que lhe proporcionara uma sensibilidade com relação ao aspecto social. Entretanto, ao ingressar nesse Curso, se deparou com uma dificuldade de se ajustar dentro do arcabouço universitário. Apesar de declarar não ter se arrependido de sua escolha profissional, Aída demonstrava uma insatisfação frente ao curso: algo não se encaixava! Mas o quê? As indagações, dúvidas e questionamentos acerca da estrutura do curso não a impediram de continuar a sua busca por outros referenciais de formação, o que lhe custou muitos confrontos durante o percurso universitário.

A minha procura de referências, nessa época, foi muito forte. Era muito nova e procurava dentro dessa perspectiva ética, religiosa, militante. A escola era marcadamente católica e isso marcava a formação da profissão. Mas os autores, por exemplo, na área da sociologia, estavam muito perto da

sociologia funcionalista. E eu ia me perdendo um pouco dentro daquilo tudo, sem muito saber por quê. Certamente não escolheria outro caminho, não estava arrependida, mas sempre insatisfeita. Era bem quista pela Direção, mesmo com alguns momentos de resistência.

Mas qual era a tônica desse Curso? O que provocava tantas inquietações e resistências na estudante Aída? Para entender essa questão, faz-se necessário analisar, mesmo que breve, as especificidades da formação das escolas de Serviço social e as influências teóricas e práticas que esse Curso abrigava.

Em artigo intitulado "As atividades em educação popular", Bezerra (1977) relaciona a origem do curso de Serviço social às iniciativas de Desenvolvimento de Comunidade implantadas no Brasil. Segundo ela, as raízes do Desenvolvimento de Comunidade são anglo-saxônicas e estão ligadas ao comportamento colonial inglês. No entanto, a experiência de Desenvolvimento de Comunidade que chegou ao Brasil não foi a que resultou das colônias africanas, mas a desenvolvida na Nova Inglaterra. Sob a égide do funcionalismo norte-americano, acreditava-se que a atuação no âmbito comunitário era suficiente para alcançar e solucionar a maioria dos problemas das populações locais. Acreditava-se que o hábito de transferir tudo para o governo levava as populações a não assumirem o esforço no bem comum. Impunha-se, então, educar as comunidades para a autopromoção de seu desenvolvimento. As instituições responsáveis pela formação dos técnicos em Desenvolvimento de Comunidade eram as Escolas de Serviço Social. Nessa formação, podiam-se identificar influências de teóricos do cristianismo social (Maritain), elementos filosóficos do personalismo (Mounier) e as propostas de desenvolvimento harmônico e integral (Lebret), combinadas com a sociologia funcionalista.

Na prática, a postura do assistente social reforçava a aparente dicotomia entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Os agentes do Desenvolvimento de Comunidade criticavam os pressupostos economicistas, com base nos quais se planejava o desenvolvimento, afirmando-se como catalisadores do desenvolvimento integral. Entretanto, o horizonte da

problemática social se restringia ao contexto local, o que levava o esforço de autopromoção a se chocar com a impotência da população local para enfrentar os problemas que ultrapassavam o seu universo de compreensão e controle. Além do mais, nas práticas do Desenvolvimento de Comunidade, tudo se passava como se a sociedade estivesse organizada de forma harmônica. Desconheciam-se os conflitos existentes na sociedade e tudo “*se movia como se o grande problema social fosse o nível de desorganização dos recursos existentes, bem como o desperdício de suas potencialidades*” (Bezerra, 1977, p.56)

O ingresso no curso de Serviço Social se constitui um momento chave na vida de Aída, marcado por perdas e ganhos, por isso altamente formador. Entre os ganhos nesse trajeto se destaca a vivência dos estágios, nos quais teve oportunidade de entrar em contato com a realidade, na qual se encontravam as camadas populares de Recife.

O que me encantou no Curso e que me fez permanecer é que, ao mesmo tempo, você tinha uma área teórica, corria paralelo um estágio prático. O Serviço Social era demarcado por três processos: Casos Individuais, Serviço Social de Grupo e Desenvolvimento de Comunidade. A cada ano correspondia um estudo e um estágio em um desses campos. No quarto ano, quando você ia escrever a monografia, podia escolher qualquer desses campos.

O que me marcou, de fato, foi a entrada na prática, nos estágios. Subia os Morros de Casa Amarela, descia os Córregos, descobria pessoas, crianças. Para mim foi uma fase de aprendizado, de amadurecimento. A parte teórica foi de muito pouco peso. Mesmo assim, os estágios não foram enfrentados com facilidade.

Além de passar pela Escola de Serviço Social, outro fato contribuiu para que Aída encaminhasse sua trajetória para a área educativa e, posteriormente, ingressasse no Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961. Desde pequena, ela tecia uma fantasia em relação ao meio rural e uma angústia por conquistar sua autonomia. Por coincidência, a oportunidade de ir para o meio rural surgiu no final do terceiro ano do Curso de Serviço Social. Sabendo do seu interesse pelo meio rural, a direção da escola a indica para participar da

implantação de um Projeto de Eletrificação Rural, no sertão nordestino. É essa experiência que marcará sua inserção no campo da educação.

Não sei se por conta das lembranças do meu pai. Ele era fiscal de arrecadação, na época do IAPs⁴⁶, e viajava pelo sertão do estado. Quando voltava, coberto de poeira das longas viagens em estradas de terra batida, eu ficava imaginando que mundo era aquele. E fui alimentando essa atração pelo meio rural. Quando podia, ia passar as férias em casa de parentes no interior. E adorava tudo aquilo (...)

Um dia, dr. José Arruda, que era funcionário do Ministério de Minas e Energia e diretor do Projeto Piloto de Eletrificação Rural, no sertão do S. Francisco, foi à Escola. Fui chamada à Diretoria e dona Lourdes Moraes, a diretora, me perguntou: "você ainda continua interessada no meio rural? Eu tenho uma proposta.". Dr. Arruda, que eu conhecera naquela ocasião, parecia espantado: "Mas essa menina? Vou precisar falar com o pai e a mãe dela para ter autorização". (...) A proposta era fazer Desenvolvimento de Comunidade na área desse Projeto Piloto que era um convênio entre a Comissão do Vale do São Francisco – hoje, CODEVASF – e a OEA⁴⁷. O que se queria organizar era uma cooperativa de eletrificação rural que gerenciasse a parte econômica do Projeto e desenvolver, complementarmente, um trabalho educativo na comunidade. Ele, Dr. Arruda, estava me convidando para coordenar uma equipe de Desenvolvimento de Comunidade na área do Projeto Piloto. Aceitei sem pestanejar: vou para onde me chamarem no meio rural. Lembro que fiquei muito contente da vida. A área do projeto ficava a quinhentos quilômetros de distância de Recife. Na família, não escolhi uma boa ocasião para falar. Na hora do almoço, que era a hora em que todo mundo contava os seus acontecimentos, eu disse: acabei de aceitar um emprego.

_ Foi?

_ Foi.

_ Aonde?

_ Lá no sertão da Bahia.

⁴⁶ Instituto de Aposentadoria e Pensões.

⁴⁷ Respectivamente, Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e Organização dos Estados Americanos.

Todos me olharam. Todo mundo parou de comer...

Aí é que eu começo o meu envolvimento com a área da educação. Praticamente, saí da Escola de Serviço Social para a área da educação.

A narrativa de Aída nos fala como foi o seu envolvimento e aproximação com a educação popular. O desejo de alcançar sua jovem autonomia e o fascínio que o meio rural exercia em seu imaginário a impulsionam a ir para o interior nordestino. Romper fronteiras, desenhar um outro mapa para sua vida, enfrentar o desafio de inaugurar a própria história foi o caminho traçado por Aída. Ao tecer suas lembranças, ela recupera afetos e emoções de uma história vivida. No ato de lembrar, fica o que significa e fica não do mesmo modo que foi vivido (Chauí, 1994). Na tessitura das lembranças, encontram-se as marcas do vivido, atualizadas pela maneira como o sujeito se vê no presente.

A história de Aída vem se agregar a história de Renato Hilário. Histórias de lutas, de resistências, de sonhos e utopias. Histórias que se imbricam a história da educação popular no País. Marcas inscritas na memória de educadores que ajudam a escrever/inscrever uma história tão minha quanto de outros educadores brasileiros que, como eu, não abrem mão da utopia e fazem da esperança o "tempero" necessário à construção de um mundo mais humano.

2.1. 5 - Renato Hilário: itinerário de vida e marcas de sua constituição como educador de EJA

Eu queria ressaltar que, como educador de jovens e adultos, essa marca vem inicialmente das relações da minha família e depois das relações que vou desenvolvendo dentro da fábrica de tecidos e do convívio com pessoas que também são migrantes (...) Nesse momento, já estou em contato com jovens e adultos mesmo que eu não tivesse essa consciência como eu tenho hoje (Renato Hilário).

A trajetória de Renato é marcada por singularidades que a diferenciam do percurso dos demais sujeitos deste estudo. Renato nasceu na década de 1940, em Pedro Leopoldo (MG), numa família de origem operária. Aos quatorze anos de idade, começou a trabalhar na fábrica de tecidos de sua

cidade natal, o que permitiu, desde cedo, a convivência com as relações capitalistas de produção. Naquele momento, sua cidade se destacava no cenário nacional, integrando o circuito brasileiro de industrialização por meio da indústria têxtil. As contradições vividas nas relações de trabalho na fábrica, juntamente com as influências familiares, possibilitaram o florescimento de uma sensibilidade no que tange às injustiças sociais.

Minha mãe, Mercedes dos Reis Silva, veio da zona rural. Ela era professora leiga rural. E meu pai, José Hilário da Silva, também veio da zona rural. Eles vinham de um Município chamado Esmeraldas (MG), só que mãe morava num distrito de Esmeraldas que era Palmital (...) Quando meu pai veio para a cidade de Pedro Leopoldo, começou a trabalhar com doze anos na fábrica de tecidos da minha cidade. Minha mãe veio bastante tempo depois. Quando ela veio, foi uma das primeiras do lugar que ela morava que migrou então para minha cidade. A casa da minha mãe e meu pai vivia cheia de gente do lugar onde ela morava, que não eram necessariamente parentes. Minha cidade era o ponto de referência para as pessoas resolverem suas coisas. A ligação com essas pessoas criou, desde menino, uma relação com pessoas que são da zona rural e migram para cidade. A minha constituição começa pela natureza das relações familiares e pela ligação com a zona rural, que, para mim, traz momentos de recordação muito felizes, quando eu ia nas férias escolares do então chamado primário para casa do vovô, para a casa das minhas tias ou então para casa de pessoas casadas, com minhas tias, que eram também fazendas.

Oriundo de uma família de migrantes, Renato cresceu num ambiente marcado tanto pelos valores da terra, do cultivo da natureza (mundo da sua mãe) quanto pelas relações constitutivas da industrialização (mundo do seu pai). O contato com esses dois mundos possibilitou conhecer tanto a realidade do mundo rural quanto o que ocorria com as pessoas que migravam do campo para cidade em busca de melhores condições de vida. Além de perceber como é que se dava a migração e a inserção das pessoas migrantes dentro da cidade, Renato já identificava naquele momento a diferença de tratamento entre as pessoas que eram operárias da fábrica e aquelas que tinham alguma

profissão liberal. Essa sensibilidade em perceber as discriminações oriundas de classe social lhe causava, desde aquela época, um sentimento de indignação.

Renato lembra com orgulho do traço cultural que caracterizava a família de seu pai, toda ela composta de músicos e musicistas. Além de trabalhar durante a semana como operário na fábrica de tecidos, seu pai contribuía para o aumento do orçamento familiar tocando aos finais de semana em uma banda de música, composta por seus familiares. *"Eu não lembro de pai ter tido férias. Ele sempre vendia as férias porque as exigências de manutenção da família sempre eram maiores"*. Renato cresceu, portanto, num ambiente marcado por uma cultura operária, sendo influenciado politicamente pelo pai, que construíra uma trajetória vinculada ao trabalhismo.

A minha família tinha uma marca muito forte por causa da fábrica de tecidos. Esse mundo do operariado é o mundo no qual eu sou concebido, do qual eu nasço, e conjuga a industrialização com a perspectiva de um mundo rural. Então há um cruzamento de valores. Meu pai é trabalhista e se engaja desde o início na preocupação que os operários tivessem condições de vida melhores. Eu me lembro que tinha oito anos em 1954 quando o Getúlio Vargas morreu. Nós fizemos uma manifestação dentro da minha cidade, à noite. Nós todos em silêncio carregando archotes. Eu fiz parte disso. Eu lembro que na época os ricos eram chamados de tubarões. Quando passamos em frente da casa das pessoas mais ricas da cidade que oprimiam muito, mandavam e achavam que eram a lei e a ordem na cidade. Eu ouvi os comentários: aí os tubarões. Nós temos que acabar com eles. Percebe?

O envolvimento político do pai com o trabalhismo constitui uma referência nas lembranças de Renato, o que nos remete à discussão empreendida por Michael Pollack (1992) acerca das relações entre a memória e o sentimento de identidade. Segundo esse autor, a memória é socialmente herdada e não se restringe à vida física da pessoa. Na constituição da memória de diversos grupos, realiza-se um trabalho de *enquadramento da memória* que consiste em privilegiar acontecimentos, datas e personagens numa determinada perspectiva. Neste aspecto, as lembranças de Renato, no que se

refere ao trabalhismo, relacionam-se às lutas operárias ocorridas nesse período, na qual se inserem a trajetória e a militância política do pai.

Lembranças marcadas por ambigüidades e contradições que se impregnaram na memória da classe trabalhadora, corporificadas na figura de Getúlio Vargas como aquele que *“ouvira a voz dos ‘humildes’ e fora responsável pela implantação da legislação trabalhista”* (Fausto, 2004, p. 418). Apesar dessa imagem ser bastante simplificadora e concentrada na figura de um único homem, foi essa imagem que ficou na memória de muitos trabalhadores, o que fez de Vargas um símbolo aos olhos de muitas gerações. Em análise acerca dessa questão, Thomas Skidmore (1976) assinala que o governo Vargas (1930 –1945) edificou sua base política em três pontos: vasta legislação previdenciária (trabalhismo); estrutura sindical atrelada ao Ministério do Trabalho; criação de um partido trabalhista, alicerçado na coalizão dos sindicatos do governo e das forças progressistas, que esperava liderar com programas de industrialização, nacionalismo econômico e previdência social.

Durante seu governo, com base na siderurgia nacional, foram lançados os alicerces da industrialização nacional. Embora tenha contado com recursos estrangeiros, o que enfatizava era o fortalecimento do empresariado nacional. A criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a constituição de sindicatos corporativos, a instituição do salário mínimo e da previdência social representam o legado dessa época. Em seu último mandato (1950-1954), optou por um discurso e por medidas que se chocavam com os interesses dos setores sociais conservadores. Embora, no âmbito da política econômica, oscilasse entre um nacionalismo agressivo e a adoção de uma política econômica liberal, colocava-se contrário à espoliação dos grupos financeiros internacionais, que aliados a alguns grupos nacionais se opunham ao regime de garantia do trabalho, à lei de lucros extraordinários e ao salário mínimo. Nessa esteira, a criação da Petrobrás e da Eletrobrás constituem estratégias importantes para a sustentação e fortalecimento de um projeto de desenvolvimento nacional independente.

Por atender parte das reivindicações históricas da classe trabalhadora urbana, sua figura ficou na memória de muitos brasileiros como aquele que ficara ao lado do povo e que defendera um projeto de nação independente e soberana. Todavia, não foi capaz de ultrapassar a típica conciliação pelo “alto das elites”, das quais é artífice e nas quais se insere desde 1930, para garantir a dominação social e econômica do povo brasileiro. Uma das contradições e ambigüidades desse processo materializou-se naquilo que Wanderlei Guilherme dos Santos (1979) denomina de *cidadania regulada*. Embora a concessão de direitos trabalhistas e a montagem de um sistema de proteção social tenham contribuído para tirar a classe trabalhadora do, até então, ilimitado arbítrio patronal, acabou por jogá-la por inteira sob a tutela estatal⁴⁸.

Em meio ao universo do operariado é que Renato se desenvolve, conjugando a perspectiva de industrialização com os valores do mundo do campo. Sendo filho de operário, conhece desde cedo a realidade do que é ser um estudante-trabalhador e um trabalhador-estudante. Aos 14 anos de idade começa a trabalhar na fábrica de tecidos de sua cidade: uma experiência que irá lhe marcar pela vida toda. A convivência com os trabalhadores da fábrica, a percepção das suas condições de trabalho e remuneração ajudam a forjar uma sensibilidade diante das questões sociais.

Eu comecei primeiramente trabalhando numa cooperativa, tipo um armazém. Eu era faturista. O operário vinha comprava e cada operário tinha direito a uma cota enquanto cooperado. Então eu fazia a fatura. Eu percebia ali que, às vezes, nem sempre o ordenado do operário conseguia pagar e ele ficava devendo para o mês seguinte. Depois fui trabalhar diretamente na

⁴⁸ Segundo Janete Linz AZEVEDO (1987), a nova forma de concepção de sindicatos e o seu atrelamento ao Estado forjaram o chamado “Estado corporativista” que constituía um mecanismo de controle do exercício dos direitos sociais. Segundo essa autora, na medida em que o Estado regulava as dimensões conflituosas do processo de acumulação, também assumia a implementação de políticas sociais em benefícios dos cidadãos. Entretanto, a regulação do trabalho tornava difusa a demanda por essas políticas, uma vez que o reconhecimento social somente ocorria por meio de categorias profissionais específicas. Nessa linha, a carteira de trabalho passou a ser vista como a certidão de “nascimento cívico”, que juntamente com o sindicato público e a regulamentação das profissões se constituíram nos parâmetros da denominada cidadania regulada. Em decorrência desse processo, todas as demandas sociais relativas aos direitos sociais, passaram a depender do aval do próprio Estado. Assim, o reconhecimento dos direitos sociais do trabalho e a assunção das políticas sociais se deram através de um perfil institucional específico que bloqueava a entrada dos trabalhadores na cena política devido ao tipo de cidadania que instaurava: a cidadania regulada. Para um maior aprofundamento conferir AZEVEDO (1987).

tecelagem. Na tecelagem, eu pude conviver direto com as tecelãs, tecelões e o pessoal que cuidava dos teares. Eu percebia a quantidade de poeira de algodão que todo mundo estava respirando, as más condições dos banheiros. Eu mesmo trabalhava num quatinho, cuidando do material de reposição das várias máquinas, era o chamado almoxarife.

(...) Na fábrica, além de trabalhar no almoxarifado e ter um contato com tudo, sentia também as tensões que existiam entre os chefes e chefiados. Depois eu fui para o escritório central da fábrica. Além de perceber o ponto de vista dos operários, eu passei a ver como era a lógica dos empregadores. No escritório da fábrica, percebia tanto como chegavam os operários, como eram recebidos e quais eram os comentários feitos depois sobre eles.

Essa experiência foi fundamental em seu aprendizado sobre a natureza do processo de reprodução capitalista. Por meio dela, ingressou no mundo do operariado, conhecendo esse universo por dentro: suas lutas, as estratégias de resistência operária, as formas de exploração e submissão do trabalho engendradas na sociedade capitalista. Embora ainda não conhecesse Marx e sua teoria sobre a Reprodução Ampliada do Capital, Renato sentia e intuía que alguma coisa não ia bem. Como teve a oportunidade de circular por diversos setores da fábrica, pôde perceber em cada um desses lugares como o trabalhador, em troca dos meios de subsistência, se submetia a condições de trabalho alienantes e aviltantes.

Devido à sua condição de classe, Renato vivenciou o que é o dia-a-dia de um trabalhador-estudante. Em termos de oportunidades educacionais, a sua cidade oferecia o curso científico, no período diurno e cursos profissionalizantes, no período noturno. Tendo que trabalhar para garantir a sua subsistência e ajudar no orçamento familiar, Renato fez o Curso Comercial Básico, à noite. Recebeu o diploma de auxiliar de escritório, que o capacitava a exercer as operações básicas do sistema de produção, circulação e consumo. Em seguida, fez o curso técnico em Contabilidade. Com essa formação, Renato ascendeu profissionalmente, passando a atuar como funcionário de um banco em sua cidade. Ela lembra dessa época como importante em sua constituição como ser humano. Épocas de lutas e sonhos que possibilitaram compreender e

vivenciar as dificuldades que o trabalhador enfrenta para garantir sua subsistência e ao mesmo tempo estudar.

Sempre fui um estudante trabalhador e um trabalhador estudante. Então eu entendo bem o que é trabalhar o dia todo para um educando jovem e adulto ou educanda jovem e adulta e, depois, ir à noite para escola. Praticamente fiz isso a vida inteira! Eu trabalhava durante o dia na fábrica até quatro/cinco horas da tarde. Depois eu ia para casa, tomava banho e estudava. Eu era aluno muito aplicado, disciplinado, tipo "CDF". Então eu mantinha não só a matéria na ponta da língua, mas já sabia o que vinha depois!

Outro traço importante na trajetória e constituição do Renato é a sua militância religiosa. Ao ser perguntado como surgiu e foi sendo cultivado esse aspecto em sua vida, ele retoma os caminhos que engendraram essa formação. Segundo ele, sua vida religiosa se iniciou aos sete anos de idade, quando sua mãe o introduziu nos rituais da igreja católica (catecismo, primeira comunhão e crisma). Sua inserção religiosa ocorreu de forma intensa, o que o levou a ingressar na Congregação Mariana, tornando-se presidente local dessa organização aos dezessete anos de idade.

Renato faz questão de diferenciar os congregados marianos da ala conservadora da igreja, consubstanciada na TFP. Segundo ele, *"houve uma mistura no Brasil entre a Sociedade Brasileira para Defesa da Tradição, Família e Propriedade, criada pelo Plínio Corrêa de Oliveira"*. Ele argumenta que *"os congregados marianos são algo que vem desde o século XVI. É de origem jesuíta e tem uma espiritualidade inaciana"*. No entanto, relata que sua inserção religiosa ocorreu de maneira sacramentalista, numa perspectiva de cumprimento dos rituais e deveres consagrados pela Igreja Católica.

Nesse momento, já estava presente em mim aquele aspecto que você não pode viver uma fé apenas pela fé. Minha fé era uma fé sacramentalista, no sentido de cumprir aqueles deveres religiosos: tinha que rezar o terço, rezava o terço; tinha que ajudar na procissão, ajudava na procissão. Nesse processo, vou naturalmente vivendo a vida também no colégio, marcado pela minha religiosidade, minha seriedade, minhas posições éticas e minhas posições

morais. Uma questão muito importante foi que continuei estudante trabalhador e, mesmo trabalhando, minha vida era assim: trabalhar, estudar e militar religiosamente.

Essa perspectiva religiosa modificou-se, quando em 1967, mudou-se para Belo Horizonte para cursar Filosofia. Foi nesse período que teve a oportunidade de ampliar sua concepção religiosa, graças à convivência que teve com uma pessoa que era um ex-integrante da Ação Católica e com o qual dividia o quarto da pensão onde morava.

Ao morar com essa pessoa que vinha da Ação Católica, eu descobri uma outra perspectiva religiosa que vinha com a Ação Católica que é a seguinte: corpo e mente, matéria e espírito são coisas igualmente importantes. Eu comecei um processo de não dicotomização corpo e mente, teoria e prática, um processo de reeducação que comecei naquele momento e estou vivendo até hoje..

Segundo ele, o contato com esse colega fez "cair a ficha" de que o cristianismo é uma perspectiva de felicidade que nós construímos aqui e agora. *"Já entendíamos o cristianismo como uma perspectiva de contribuição revolucionária, com vistas a derrotar o capitalismo que é o nosso inimigo. O capitalismo é em si - todas as encíclicas papais desde Leão XIII mostravam isso- egoísta e egoizante. Ele só vê o interesse individual e, como deifica o interesse individual, acaba fazendo com que as pessoas pisem umas nas outras. Contra essa lógica, nada maior do que o cristianismo dos primeiros cristãos e a doutrina de Cristo. Percebe? Nós, os cristãos, passamos a ser contra o capitalismo, não só devido a uma leitura de Marx. Isso foi fruto de uma elaboração que passou pelo avanço da própria interpretação do que é ser cristão ou estar se exercitando o aprender a ser cristão. Nesse sentido, minha vida deu um salto!".*

A descoberta dessa concepção religiosa não se deve apenas à convivência com esse colega de quarto, mas também à militância política exercida durante o curso de Filosofia. Oriundo de uma formação de Auxiliar de Escritório e, posteriormente, de Técnico em Contabilidade, Renato tinha a expectativa de cursar Administração de Empresas. O fato de trabalhar no

sistema bancário e de possuir algumas qualidades como administrador o conduziam “naturalmente” a esse caminho. No entanto, alguns fatores o levaram a optar pelo Curso de Filosofia. Primeiramente, a visão de “*que fazer Administração e fazer Economia era servir ao capitalismo*”. Além disso, o fato de ser uma pessoa extremamente religiosa gerou uma expectativa de que poderia vir a se tornar um padre ou frade. Apesar de não estar plenamente convicto dessa opção, o curso de Filosofia constituía parte desse caminho, bastando complementar essa formação com o curso de Teologia.

Outro aspecto fundamental é que, cursando Filosofia, especificamente Licenciatura em Filosofia, ele poderia se tornar professor, possibilidade que o motivava bastante. Renato relata que no período em que fizera os cursos ginásial e colegial teve sua primeira experiência como professor. Essa experiência foi uma espécie de descoberta da educação, um caminho alternativo que se vislumbrava face à trajetória até então percorrida.

Eu comecei como professor da seguinte maneira: naquele momento, os alunos tidos como os melhores, tanto em Belo Horizonte como em outras cidades, eram colocados para ser professores. Mesmo não tendo terminado o Ginásio, eu cheguei a dar aula para turmas do curso de ginásio. Quando já estava no Curso Técnico em Contabilidade, eu já dava aula de Prática de Escritório e Prática Comercial. O pessoal me convidou, mas eu achava que eu não tinha competência. Foi um custo para eles me convencerem! Foi a minha primeira experiência como professor.

Incitado a refletir sobre as influências teóricas que teve durante o período em que cursou Filosofia na UFMG, Renato afirma não ter sido de uma geração que ficou encantada com apenas um filósofo. “*Não fazíamos uma idolatria no sentido de que esse é o autor que responde a todas questões. Isso inclusive foi uma marca muito significativa da nossa filosofia*”. Segundo ele, a filosofia havia desenvolvido nele “*o sentido da história da construção da interpretação da vida dos vários filósofos que eram, sobretudo, seres humanos em cada tempo e em cada época. Fui aprendendo aquela questão muita séria que é a questão da hermenêutica na filosofia. Quer dizer, para entender um*

filósofo ou qualquer ser humano, particularmente esses que se destacam com seus escritos, você precisa entender seu tempo e sua época”.

Avançando um pouco mais em suas reflexões, ele relembra as aulas do Padre Vaz como um momento importante em sua formação. *“Fui aluno e amigo do Padre Henrique Cláudio Lima Vaz, um dos luminares da filosofia brasileira e, particularmente, de uma perspectiva nova de igreja engajada neste país. Ele deu uma contribuição fantástica! (...) Com ele, eu trabalhei várias disciplinas, além de conviver com a ação dele e dos jesuítas em Belo Horizonte. Além do Padre Vaz, Renato teve uma convivência muito próxima com os dominicanos. Segundo ele, naquele momento os dominicanos eram, “com toda uma perspectiva de um Ives Congar, os teólogos mais avançados naquele momento. Não é à toa que estiveram à frente da batalha da própria esquerda brasileira e sofreram muita repressão”.*

Outro teólogo que marcou sua formação foi Teilhard de Chardin. Para compreender a concepção filosófica e religiosa desse autor, ele se reunia com outros jovens que também se interessavam em conhecer o seu pensamento. *“Nós fazíamos a leitura do Teilhard de Chardin, do ‘Fenômeno Humano’, livro básico dele, depois o ‘Meio Divino’ e assim sucessivamente (...) Teilhard de Chardin tinha sido, até mesmo, censurado pela igreja à semelhança do Boff”.*

A análise dos trechos supracitados indica o universo de idéias pelas quais transitou: Padre Vaz, os dominicanos, Teilhard de Chardin. Tais autores exerceram uma grande atração no meio universitário cristão durante as décadas de 1950 e 1960. Em síntese, o pensamento católico progressista mesclava idéias socialistas com o pensamento personalista, conclamando o cristão a se engajar na transformação da realidade social. Ao invés de conceberem as imperfeições e as injustiças sociais como mero fruto da ignorância e do pecado, percebiam-nas como construções humanas; portanto, passíveis de modificação. Afirmavam a necessidade de se intervir nas estruturas sociais e nos mecanismos de poder que regulam a sociedade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e humana. Particularmente, o Padre Vaz foi uma figura de referência para os militantes

cristãos de esquerda, elaborando um denso programa de reflexão que serviu de base para os militantes da JUC e da AP.

Ao conviver com Vaz e com a ação dos dominicanos, Renato vislumbrou uma outra visão social da igreja. Embora não tenha pertencido aos quadros da Ação católica e da AP, sua convivência com pessoas que haviam integrado tais movimentos o ajudou a realizar uma revisão crítica da própria prática religiosa. A análise de sua trajetória nos mostra o papel da militância religiosa como um dos elementos que favoreceu a escolha da sua formação universitária, o seu engajamento social e político e a revisão da perspectiva do que é ser cristão. Essa mudança interna não era fruto apenas da reflexão individual ou do estudo coletivo com seus pares, mas advinha das práticas sócio-político-educativas desenvolvidas nos movimentos sociais e do contato direto com as camadas populares.

Ao analisar os aspectos que configuram a singularidade do seu percurso, observam-se os traços coletivos que permeiam seu itinerário de vida. Naquele momento, Renato compunha com outros pares de jovens o universo das chamadas esquerdas católicas. Nos fragmentos de sua história, encontram-se também fragmentos das trajetórias de Aída, Osmar, Zeca e Vera. Trajetórias de uma geração que imaginou e buscou construir um outro projeto de sociedade, baseado em valores como justiça social e igualdade. Nos fragmentos de suas memórias, encontram-se sinais do entrecruzamento das esquerdas católicas e a história da educação popular. Marcas do passado que ganham vida nas vozes e nas recordações de sujeitos que se dispuseram generosamente a narrar suas vidas e suas experiências.

CAPÍTULO 3

CONTEXTOS, HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS 1960.

Os "olhos" com que "re vejo" já não são os "olhos" com que "vi". Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa.

Paulo Freire⁴⁹

No artigo «*Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*», Miguel Arroyo (2005) problematiza o movimento de configuração que perpassa a Educação de Jovens e Adultos neste início de milênio⁵⁰. Segundo ele, um olhar precipitado sobre a história da EJA tendeu a vê-la como um campo indefinido, aberto a todo tipo de propostas e de intervenções as mais desencontradas, preponderando um tratamento baseado em experimentações conjunturais. Entretanto, adverte Arroyo, apesar de ter sido essa a interpretação que se impôs no imaginário da formulação das políticas educacionais, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação, trata-se de uma leitura parcial do fenômeno.

De acordo com esse autor, a reconfiguração da EJA implica repensar a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA. Tais alunos foram percebidos segundo histórias escolares truncadas e incompletas, que ofuscaram suas trajetórias humanas, suas condições de existência e de

⁴⁹ Paulo FREIRE Cartas a Cristina. Reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

⁵⁰ Miguel Arroyo (2005) afirma existir um conjunto de indicadores que mostra estarmos num tempo propício para a reconfiguração da EJA. Ele aponta cinco frentes do momento atual que sinalizam essa tendência: a) as universidades e os centros de pesquisas assumem os jovens e adultos como focos de pesquisa e de reflexão teórica; 2) o Estado assume responsabilidade com essa área educativa no seio de suas estruturas 3) há o envolvimento de parcelas da sociedade civil nesse processo, superando uma visão assistencialista até então predominante; 4) há constituição de um corpo de profissionais formados com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na vida adulta e na juventude; 5) há o protagonismo da juventude e o reconhecimento dessa etapa como tempo humano singular, marcado pela luta de direitos e também por sua negação. Contudo, Arroyo assevera que tal reconfiguração não virá de forma espontânea uma vez que “*o sistema escolar continua a pensar-se em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas pública*” (Arroyo, 2005, p. 22). Segundo ele, é necessário um esforço conjunto de diversos atores, movimentos e instituições no sentido de construir a especificidade da EJA no âmbito das demais políticas públicas.

sobrevivência. Sem ultrapassar esse olhar polarizado, dificilmente se reconstruirá a história de nossa educação, e será difícil a configuração da EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública. Nesse sentido, critica a tentativa de restringir a educação de jovens e adultos às modalidades do ensino fundamental e médio, indicando como um dos caminhos do processo de configuração o reconhecimento das especificidades humana, social e cultural desses tempos da vida (juventude e maturidade), entendidos como tempos de direitos⁵¹.

Outro caminho indicado seria o de recontar a história da EJA, tendo em vista superar visões preconceituosas e promover a recuperação da herança legada pelo movimento de educação popular. Esta investigação orienta-se de acordo com essa perspectiva. Ela visa a analisar as trajetórias de educadores cujos itinerários de vida se entrelaçam aos percursos históricos da EJA, apreendendo por meio de suas memórias e de seu processo de formação algumas contribuições teórico-práticas trazidas pelo movimento de educação popular.

No capítulo anterior, examinamos as trajetórias de vida de cada educador, destacando as circunstâncias e as motivações que os levaram a se inserir em diferentes movimentos de cultura e de educação popular, que emergiram no início da década de 1960. Neste capítulo, buscamos reconstituir o conjunto de práticas político-pedagógicas vivenciadas por cada um desses educadores, conferindo ênfase ao modo como ocorreu essa inserção e aos significados atribuídos a essas experiências. Para isso, inicialmente, reconstruímos o contexto histórico e social no qual tais experiências ocorreram. Por meio da análise das narrativas dos educadores e da produção

⁵¹O alvo da crítica de Arroyo é o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. As críticas ao documento se devem ao fato de este caracterizar a EJA como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. Miguel Arroyo (2001) aponta como limites da proposta a redução da EJA aos parâmetros escolares. Afirma que a defesa da inclusão da EJA na LDB/1996 incorporava as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular. Propõe, então, que se faça uma trajetória inversa, repensando o ensino fundamental e médio com base na radicalidade acumulada na EJA. Nessa perspectiva, a trajetória mais progressista não seria *“institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensino fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo nos setores populares que frequentam as escolas públicas”*. (Arroyo, 2001, p.13)

de conhecimento acumulada sobre o tema, descrevemos as expressões de educação e de cultura popular que nasceram nesse período, examinando o itinerário percorrido por cada educador, sua forma de inserção/participação bem como os significados conferidos às experiências vivenciadas.

3.1 –A configuração das políticas de educação de adultos no Brasil nas décadas de 1940 e 1950

Embora este capítulo focalize a significação pedagógica e política das experiências que surgiram no início dos anos 1960, é necessário situar, mesmo que de modo breve, as primeiras políticas públicas nacionais de educação para adultos, implementadas no final dos anos 1940. Como tais políticas não resultam apenas da especificidade do contexto brasileiro mas também da dinâmica que advém da conjuntura internacional, entremeamos a essa discussão a análise dos movimentos internacionais e suas repercussões nas políticas e movimentos nacionais em favor da educação de adultos.

Diversos estudos registram um esforço internacional na promoção, fortalecimento e expansão de programas destinados à educação de adultos, em âmbito mundial, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Esse empenho foi consubstanciado, sobretudo, por meio da realização de encontros, de seminários e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por instituições diversas, dentre elas a UNESCO.⁵² A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Desde então, a cada década, a UNESCO tem organizado conferências internacionais nas quais são firmados compromissos e delineadas estratégias que os países-membros se comprometem a cumprir.

A análise de cada conferência permite conhecer os rumos, as tendências e os parâmetros das políticas oficiais de educação de jovens e adultos traçadas em nível mundial, em cada período. Também possibilita avaliar as contradições

⁵²Desde sua criação, em novembro de 1947, a UNESCO vem estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos. Os apelos internacionais e o quadro conceitual elaborado no âmbito dessa instituição são amplamente divulgados aos países-membros, o que contribui para fortalecer o processo de ampliação dos direitos sociais da cidadania. A esse respeito conferir BEISIEGEL (1974).

entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política educacional posta em prática em cada país. Embora as conferências internacionais sejam consideradas momentos formais e oficiais de discussão, trazem o panorama da EJA no âmbito mundial, além de constituírem instância de elaboração de políticas educativas. Os documentos apresentados, discutidos e aprovados tentam formular respostas à conjuntura internacional na qual o evento se insere ao mesmo tempo em que apresentam essa conjuntura aos países-membros presentes nas conferências. Os documentos aprovados nesses eventos exercem importante influência nas políticas oficiais dos países-membros nos anos subseqüentes, além de servir de "termômetro" para avaliar as distintas concepções, abordagens e temáticas da EJA que predominaram em diferentes momentos históricos.

A I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, ocorrida em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Contando com a presença de 21 países, houve uma presença representativa de delegados da Europa ocidental, o que contribuiu para a confluência de sua atenção, que esteve centrada nas questões que afligiam as nações industrializadas desenvolvidas. Os problemas enfrentados pelos educadores de adultos eram vistos como decorrência da degradação da trama material, espiritual e moral da vida civilizada. Havia uma profunda convicção de que o acesso ao conhecimento e à informação transformaria os próprios cidadãos em instrumentos do processo de consolidação da paz mundial. A partir dessa conferência, a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. Como a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra e nem formado o homem para a paz, urgia-se *"organizar uma educação paralela, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, fora da escola"* (Gadotti, 2000, p. 34).

No Brasil, apenas no final do Estado Novo é que a educação de adultos se constitui como tema da política educacional. Embora a necessidade de oferecer educação aos adultos já figurasse em textos normativos anteriores, como a Constituição de 1934, somente nos anos 1940 começaria a tomar

corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de estender os processos de escolarização a amplas camadas da população até então excluídas do sistema escolar. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que explicitava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. O impulso centralizador do Governo Vargas permitiu a criação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexificação em órgãos técnicos e administrativos, dando respostas aos problemas educacionais do período. Até o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, foram realizadas diversas iniciativas que possibilitaram a educação de adultos se configurar como uma política pública do Estado brasileiro⁵³.

Os movimentos internacionais exerceram um influxo positivo, legitimando os trabalhos que já vinham sendo realizados no país. A UNESCO exerceu grande influência internacional, estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos. Na atmosfera do pós-guerra, atribuía-se à educação um importante papel no fortalecimento da democracia e da paz entre as nações, por meio da *"difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de cultura diversas"* (Beisiegel, 1974, p.81).

Nesse contexto, a educação de adultos, ao mesmo tempo em que permitia a integração das massas urbanas entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, atendia às exigências mínimas de qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização necessitava. As grandes campanhas de educação de adultos e de educação rural, no final dos anos 40 e na década de 50 do século XX foram realizadas com tal perspectiva. Apesar das dificuldades que as campanhas enfrentaram,

⁵³ Dentre essas iniciativas se destacam: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, incentivando estudos voltados à educação de adultos; a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, com a finalidade de ampliar e de melhorar o sistema escolar primário em todo o país; a regulamentação, em 1945, do FNEP, estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos e a organização do Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação.

elas significaram um movimento positivo do Estado brasileiro face às demandas educacionais da população jovem e adulta analfabeta, contribuindo para a criação dos serviços estaduais de educação de adultos em diversas unidades da Federação ⁵⁴.

As campanhas de educação de adultos, ocorridas nesse período, deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; todavia, não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos⁵⁵. Isso só viria a ocorrer no início da década de 1960, quando surgiram diversas experiências de educação voltadas para as camadas populares, organizadas por diferentes atores e possuídas de graus variados de ligação com o aparato governamental, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Num contexto de intensa efervescência cultural e política, tais experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e a outros movimentos sociais. Em síntese, tais movimentos preconizavam a necessidade de se promover uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não somente para a integração da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do

⁵⁴ De acordo com Celso Beisiegel (2003) a primeira Campanha de Educação de Adultos ficou conhecida, sobretudo, pelas classes de alfabetização que conseguiu implantar em todo o território nacional. As informações fornecidas pela coordenação da campanha mostram que, em 1947, havia 10.000 classes; 14.110 em 1948; 15.204 em 1949; e 16.500 em 1950. Segundo esse autor, houve farta distribuição de material pedagógico, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos. Embora tenha ficado restrita à alfabetização, a campanha adotava o conceito de educação de base derivado da UNESCO e era dirigida a todas as pessoas que não tiveram a oportunidade de serem escolarizadas “na idade própria”. Compreendia, para além da alfabetização, um amplo conteúdo relativo à higiene e saúde, iniciação agrícola, preparação para a vida no mundo moderno assim como ao civismo e ao desenvolvimento moral e espiritual. Durante a década, foram instituídas outras campanhas, como a Campanha de Educação Rural que consolidou a experiência das missões rurais. Em 1958, criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que, ao incorporar as críticas feitas às campanhas anteriores, já prenunciava algumas das orientações que iriam configurar os trabalhos realizados no início dos anos 60 do século XX.

⁵⁵ As primeiras campanhas tinham um caráter assistencialista e compensatório, refletindo uma concepção bastante negativa do analfabeto. Na maioria de suas ações, utilizavam o trabalho voluntariado que, mal-preparado, reproduzia o ensino regular de crianças para os adultos. Para um maior aprofundamento das campanhas, conferir Paiva (1973), Beisiegel (1974) e Soares (1995).

seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agentes da transformação social.

É para a análise desses movimentos político-educativos que nos voltamos agora, tentando compreender os percursos individuais e coletivos, as lições apreendidas e os diversos significados atribuídos às experiências vivenciadas por esses educadores.

3.2 - Início dos anos 1960 : período áureo na educação de jovens e adultos

O início dos anos 1960 é considerado uma das épocas mais ricas da história da educação de jovens e adultos. As experiências desenvolvidas nesse período foram bastante criativas, deixando um legado que merece ser lembrado e incorporado quando pensamos em políticas de EJA. Para entender esse momento, no entanto, é preciso compreender o contexto no qual essas experiências se desenvolveram. Estávamos no início dos anos 1960, um tempo marcado por intensa agitação política e ideológica. Grupos estudantis, organizações políticas e associações religiosas, que refletiam diferentes projetos sociais alternativos, buscavam exercer influência junto às camadas populares, com vistas a legitimar suas propostas. Devido a seu aspecto político e pedagógico, a educação era vista como a prática social que melhor se oferecia a tais propósitos.

No plano econômico, vivíamos a euforia do nacional-desenvolvimentismo, que possibilitou a emergência de um movimento de expressão popular em cujo bojo se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo. O período no qual Juscelino Kubitschek esteve no poder - marcado pelo lema "Cinquenta anos em Cinco" - foi caracterizado por diversas realizações no âmbito econômico. De fato, no intervalo que vai de 1956 a 1961 o Brasil apresentou um intenso crescimento econômico. A base para esse desenvolvimento foi uma extraordinária expansão da produção industrial⁵⁶.

⁵⁶ A ênfase do Programa de Metas era o crescimento da indústria de base. Por meio de apelos diretos aos investidores privados nacionais e estrangeiros, buscava-se assegurar investimentos que permitissem a

"Entre 1955 e 1961, a produção industrial cresceu 80% (em preços constantes) com as porcentagens mais altas registradas pelas indústrias de aço (100%), indústrias mecânicas (125%) indústrias elétricas e de comunicações (380%) e indústrias de equipamentos de transporte (600%). De 1957 a 1961, a taxa de crescimento real foi de 7% ao ano e, aproximadamente, 4% percapita. Para a década de 1950, o crescimento per capita efetivo do Brasil foi aproximadamente três vezes maior que o do resto da América Latina" (Skidmore, 1976, p. 204).

A grande quantidade e a variedade de bens produzidos pela indústria possibilitou a emergência de uma sociedade de consumo, ocasionando mudanças de hábitos, valores e comportamentos no cotidiano das populações. Cidades cresceram de forma vertiginosa, aumentando a participação da mulher no mercado de trabalho e ensaiando-se alterações nos papéis sociais estabelecidos tradicionalmente. Nesse clima de prosperidade e confiança, a economia brasileira apresentou um ritmo acelerado em seu crescimento, disseminando euforia nos mercados e otimismo social. Numa fase de expansão econômica sustentada nas *"asas das indústrias automobilísticas e da eletrônica, o capital inaugurava a era das multinacionais e se regenerava nas suas mais modernas formas de exploração do trabalho"* (Semeraro, 1994, p. 19).

De um modo geral, os anos JK foram marcados pelo otimismo, cuja expressão mais forte foi a construção da nova capital, no interior do País, Brasília. O entusiasmo de JK traduzia uma confiança contagiante no futuro do Brasil, arregimentando brasileiros de todas as classes sociais, que viam na construção da nova capital prenúncios de novos tempos. Buscava-se criar entre os próprios brasileiros um sentimento de confiança, prometendo-se um futuro melhor, no qual o progresso da nação seria estendido a todos com

expansão das indústrias de bens duráveis. Foram oferecidos incentivos especiais às empresas estrangeiras, o que possibilitou o deslocamento do eixo dinâmico da economia dos ramos tradicionais para os bens de consumo duráveis. Todavia, ao contrário do processo de «substituição de importações», que marcou o pós-guerra, observou-se uma rápida absorção do espaço produtivo nacional, por meio do capital estrangeiro, sem uma maior preocupação com o fortalecimento do empresariado nacional. Embora a imagem do governo JK esteja associada à modernização da economia brasileira, legando ao governo que o sucedeu uma economia que crescia em média 8,2% ao ano, o país passou a conviver com altas taxas de inflação anuais e com um progressivo descontrole das contas externas.

abundância. O apoio ideológico do nacional-desenvolvimentismo foi sustentado por meio da criação do ISEB⁵⁷, instituto responsável por investigar problemas brasileiros e que aglutinava uma parcela significativa da intelectualidade progressista da época, dentre eles Helio Jaguaribe, Roland Corbusier, Álvaro Vieira Pinto, Durmeval Trigueiro Mendes, Alberto Guerreiro Ramos, entre outros.

Foi nesse clima de relativa liberdade democrática e de euforia que despontou um movimento de cunho popular, à sua sombra, de modo inequívoco, foram disseminadas as bases de uma nova economia internacionalizada. No entanto, o capitalismo monopolista possuía uma lógica incompatível com os mecanismos políticos, econômicos e financeiros que o engendraram. Tomando-se por base os governos de Jânio Quadros e João Goulart, as contradições desse modelo se acirraram, trazendo desequilíbrios internos de difícil administração. O esgotamento do processo de substituição de importações, a redução da taxa de investimentos, a queda do dinamismo da industrialização constituem o arcabouço da crise, que será agravada pelo progressivo aumento da inflação.

Nas circunstâncias históricas nas quais se dava o desenvolvimento brasileiro, presenciou-se um aumento da concentração de renda, tanto geográfica quanto setorial e social. O clima de insatisfação e as manifestações das camadas médias e populares de nossa sociedade cresciam à medida que se aumentava a distância entre as expectativas criadas pelo desenvolvimento e o limitado acesso permitido aos frutos desse desenvolvimento. A evolução dessa crise ocasionou a transferência de tensões para o âmbito político, diante do qual o regime se mostrava impotente para apresentar uma solução satisfatória aos interesses em questão.

Juscelino Kubitschek terminou seu mandato em 1961 e foi sucedido por Jânio Quadros, um candidato da oposição. Mesmo sendo uma figura carismática e messiânica, Jânio Quadros não conseguiu conviver com as negociações necessárias a um regime democrático e, sete meses após sua posse, renunciou ao cargo. O vice-presidente, João Goulart, assumiu o

⁵⁷ Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

executivo em um momento de crise, sofrendo diversas resistências e pressões durante o período em que esteve no poder. Buscou, então, associar a possibilidade de sobrevivência e fortalecimento político à ampliação de suas bases populares. Adotou como estratégia transferir para a administração nacional uma maior parcela de poder de decisão diante de governos e empresas do exterior, ao mesmo tempo em que, no plano interno, punha em prática as denominadas reformas de base, que visavam a assegurar uma maior flexibilidade às estruturas por meio da reforma agrária, administrativa, bancária, fiscal, universitária, eleitoral e urbana.

A resistência ao tipo de mudança que traduzia uma perda maior de autonomia econômica e política do país encontrava respaldo em alguns setores da burguesia nacional, os quais buscavam se contrapor à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capital internacional. Com o fito de direcionar as forças populares para essa resistência o governo Jango introduziu as reformas de base como bandeira de governo, visando também a atender às pressões reivindicativas de várias camadas sociais, o que atizou a fúria dos setores conservadores da sociedade. Nesse contexto, a participação e a consciência política aumentaram de forma célere, juntamente com a expectativa de uma iminente ação revolucionária, orientada à construção de uma sociedade socialista, democrática e popular.

Observou-se na sociedade brasileira um crescimento da polarização político-ideológica. O rápido aumento do número de eleitores nas eleições de 1960 e a crescente participação política diminuíram o raio de ação das operações de elite. O Brasil experimentava a tomada de consciência do nacional-desenvolvimentismo que alguns ideólogos vinham disseminando desde o início dos anos 1950. Apesar da esquerda encontrar-se dividida, a mobilização que vinha realizando intensificava as pressões no sentido das mudanças estruturais. Na zona rural, havia sinais de que o Brasil podia estar finalmente experimentando o movimento de protesto que o sistema agrário arcaico tornara inviável. As ligas camponesas e as freqüentes invasões de terra reacenderam a controvérsia sobre a reforma agrária, o que atizou os ânimos dos setores ameaçados por essas mudanças. A legislação autorizando a criação

de sindicatos rurais, em 1963, constituiu um grande incentivo para os movimentos do campo, coincidindo com invasões espontâneas ocorridas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Nordeste. No outro extremo, agentes da mobilização contra Goulart também atuavam tanto na área civil como militar. Diversos grupos de opinião centrista ou da direita viam com apreensão o problema da inflação, a resistência de Goulart em praticar um rígido programa de estabilização, a mobilização das massas urbanas e rurais, etc (Skidmore, 1976).

Ao analisar essa conjuntura, Beisiegel (1982) destaca a ambigüidade da política posta em prática pelo governo Goulart. Para esse autor, no interior de um projeto social de desenvolvimento que aparentava um compromisso com a continuidade e o desenvolvimento da sociedade capitalista, engendravam-se condições favoráveis à atuação de grupos potencialmente ou de fato já orientados para a transformação do sistema. Essa ambigüidade também permearia a atuação do Governo Federal no campo da educação de adultos.

Esse período também foi marcado por eventos que sacudiram o mundo, como a Revolução Cubana (1959), o Concílio Vaticano II (1962-1965) e as lutas de independência empreendidas pelas Colônias do Terceiro Mundo. Esses acontecimentos trouxeram esperança para diversos grupos sociais, descortinando a visão de que uma outra sociedade era possível. A luta contra o fim do imperialismo, pelos direitos humanos e a construção de uma nova ordem social constituíam um ideário que unia grupos diversos em diferentes lugares do planeta.

É nesse cenário que ocorreu em Montreal (Canadá), em 1960, a segunda CONFINTEA. Contando com a presença de 51 países, explorou o tema "*a educação de adultos num mundo em transformação*". Os objetivos e as funções da educação de adultos foram estudados num contexto global, apresentando-se pela primeira vez os fundamentos da educação permanente. Nessa visão, a educação de adultos, ao mesmo tempo, que transcendia a educação geral e a educação profissional, englobava todo esforço organizado de educação. Segundo Lowe (1984), o Relatório Final da II Conferência estabelecia o marco histórico da atual educação permanente e fazia a seguinte

recomendação: *"a educação dos adultos deverá, portanto, ser reconhecida, por todos os povos, como um elemento normal, e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino de todos os países"*.

Apesar das recomendações, os especialistas constataram que pouco foi feito nesse sentido. Foi registrado um reduzido aporte de recursos financeiros para programas dessa natureza pelos diversos governos de diferentes países. Constatou-se também que as populações excluídas dos sistemas de ensino foram as menos beneficiadas pelas políticas educativas e com menor disposição de continuar seus estudos formais, quando adultas.

No Brasil, em meados dos anos 1950, as campanhas nacionais de alfabetização e de educação rural começaram a ser fragilizadas. Entretanto, no final desse período e particularmente no início dos anos 60, observou-se a emergência de inúmeras experiências de educação e cultura popular que trouxeram novas luzes para a reflexão pedagógica. Um evento importante nessa época foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, valendo-se da iniciativa governamental. O encontro buscou avaliar as ações realizadas na área e propor soluções adequadas para a educação de adultos em seus múltiplos aspectos. Contando com a participação ativa de Paulo Freire, o II Congresso foi além de fatores meramente pedagógicos, incorporando fatores sociais e políticos que envolviam o ato educativo. Com efeito, representou um marco significativo na área, emergindo concepções que tiveram grande importância no pensamento educacional brasileiro⁵⁸.

Essa inflexão no pensamento pedagógico situa-se nas condições gerais que perpassavam o contexto dos anos 1960, marcado pelo nacional-desenvolvimentismo e pela radicalização do processo político, em decorrência das contradições do modelo econômico vigente. Nessa conjuntura, os trabalhos direcionados à educação de adultos ganharam espaço e relevância, vistos como forma de se obter apoio junto às camadas populares. O nacional-

⁵⁸ Para um maior aprofundamento sobre o II Congresso, conferir Paiva (1973).

desenvolvimentismo, o pensamento renovador cristão e o Partido Comunista constituem as bases nas quais a educação de adultos foi articulada.

Tais movimentos são representativos das condições sociais e econômicas do país e das lutas e mobilizações do período, operando um salto qualitativo em relação às campanhas desenvolvidas pela União. O que os tornava radicalmente diferentes das propostas anteriores era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais. Grande parte dessas experiências era desenvolvida por instituições da sociedade civil com o apoio do Estado, em suas diferentes estâncias. Dentre elas se sobressaem o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, da UNE; o Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, etc. Destaca-se nesse período a experiência de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no MCP de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. O sucesso da experiência de Angicos (RN) levou vários grupos a se interessarem na aplicação do sistema Paulo Freire, expandido essa experiência para fora do Nordeste, o que culminou na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, sob a coordenação de Paulo Freire, durante o ano de 1963.

Muitos dos educadores que participaram desta investigação tiveram seu aprendizado durante a fase desenvolvimentista e, mais intensamente, na crise política subsequente. Tanto Aída Bezerra quanto Osmar Fávero tiveram, no Movimento de Educação de Base, a sua grande entrada na educação popular. Por caminhos diversos, que depois se convergiram, Zeca e Vera Barreto beberam na fonte do pensamento freireano, participando como alfabetizadores de uma experiência ocorrida em Osasco, em 1963. Conhecer o percurso que esses educadores fizeram pode nos ajudar a compreender parte da herança histórica presente nos componentes da ação direta desses educadores, auxiliando-nos a entender muitas das questões e desafios que ainda perpassam a educação de jovens e adultos. Além disso, suas trajetórias podem

nos revelar o não-dito pela história oficial: os significados construídos e a riqueza presente na memória daqueles que puderam vivenciar essas experiências.

3.3 – Memória e experiência: dois alfabetizadores de adultos antes do golpe de 1964

No meu caso, que não estava na área de educação, pensar a educação foi um marco, quer dizer, mudou a minha vida. Eu sou outro por causa disso...(Zeca Barreto)

Era 1962. Vera e Zeca ainda não se conheciam. Zeca estudava Ciências Sociais na PUC-SP. Encontrava-se envolvido em práticas ligadas à Ação Popular (AP) e começava a atuar em movimentos de sindicalização rural. Vera era uma estudante de Pedagogia, inquieta com seu processo de formação e às voltas com sua primeira experiência de alfabetização de adultos. Tinham em comum, além de um passado de Ação Católica, um mesmo comprometimento e sensibilidade com as questões sociais que afligiam o País: a desigualdade social, a miséria, a fome, o analfabetismo, o subdesenvolvimento, etc. Ambos sonhavam com a edificação de uma sociedade mais justa e solidária, na qual as desigualdades sociais fossem suprimidas ou ao menos minimizadas. Mas não sonhavam apenas. Com a impaciência própria da idade, buscavam desenvolver ações concretas e imediatas que beneficiassem imediatamente aqueles setores da sociedade que estavam alijados dos bens materiais, culturais e simbólicos.

Por razões diversas, ambos acabaram ingressando em uma experiência desenvolvida pela União Estadual de Estudantes da USP que, naquele momento, organizava uma ampla experiência de alfabetização de adultos no Estado de São Paulo. O grupo da UEE esbarrava nas mesmas dificuldades de Vera: a inexistência de discussões e materiais específicos para adultos, a infantilização do material didático, a falta de suporte e orientação pedagógica. É quando começou a circular a notícia da existência de um trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido de forma diferenciada por um professor

nordestino em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte. *“As informações eram poucas. Dizia-se que ele conseguia uma alfabetização extremamente rápida, partindo de palavras extraídas do vocabulário popular. Falava-se também que este trabalho ampliava o nível de consciência dos alfabetizados”* (Barreto, 1992, p. 3).

Com efeito, foi com base no Movimento de Cultura Popular do Recife que Paulo Freire começou a praticar suas idéias no campo da alfabetização de adultos. O MCP do Recife foi instituído por Miguel Arraes em 1960, contando com o apoio de setores progressistas da intelectualidade e estudantes. Suas atividades iniciais visavam a conscientizar as massas por meio da alfabetização e da educação de base, mas com o tempo se diversificaram, abrangendo teatro, núcleos de cultura popular, meios informais de educação, canto, música e dança popular, artesanato e artes plásticas, etc.

Paulo Freire foi um dos fundadores do MCP do Recife, e nele atuou ao lado de outros intelectuais, visando, por meio da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das camadas populares na sociedade brasileira. Como responsável pelo projeto de educação do MCP, suas atividades não se limitavam à formação de grupos primários e ao estudo das condições de dinamização das potencialidades educativas desses agrupamentos. Esta era apenas uma das dimensões do seu trabalho, pois havia demandas mais urgentes: as escolas do MCP se multiplicavam, e já existia um considerável número de experiências pelo rádio. Em setembro de 1961, o MCP começou uma experiência de educação radiofônica. O desdobramento dessa atividade mostrou a necessidade de se organizar um material didático de apoio aos monitores. É a partir daí que surge o livro de leitura para adultos - também conhecido como a Cartilha do MCP - elaborado por Norma Coelho e Josina Godoy (Beisiegel, 1982).

De acordo com Beisiegel (1982), o envolvimento de Paulo Freire nessas atividades foi decisivo na elaboração de seu método de alfabetização de adultos. As reflexões que vinha amadurecendo em suas experiências encontraram expressões objetivas no processo de alfabetização. Outra razão relevante apontada por esse autor é que, enquanto os integrantes do MCP

concluíram que uma cartilha de alfabetização era necessária, Freire apresentava diversas objeções aos livros de leitura e às cartilhas em geral. Paulo Freire via as cartilhas como algo que expressava uma rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabiam, os educadores que elaboram a cartilha, e os que não sabiam, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa. Ele considerava que somente nas bases populares e com elas se poderia realizar algo sério e autêntico. Tais objeções tiveram conseqüências práticas, pois foram acompanhadas de uma proposta alternativa que ocorreu sob a forma de um método de alfabetização que prescindia do uso da cartilha.

A primeira experiência voltada para a elaboração do método foi realizada com uma turma de cinco educandos no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife. Por sugestão de Freire, paralelamente ao processo de alfabetização, foram criados clubes de leitura para os adultos já alfabetizados. Tais clubes eram espaços onde eram lidos e discutidos contos, poesias, crônicas, etc. Participavam dessas atividades educandos egressos da alfabetização bem como pessoas pertencentes à comunidade que desejavam um maior contato com o mundo da leitura e da escrita.

Algum tempo depois, já no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), Paulo Freire sistematizou sua proposta de alfabetização, testando seu método com êxito em Angicos e em outras experiências. O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife fora criado em fevereiro de 1962. Como primeiro diretor do SEC, Freire constituiu uma equipe de trabalho, passando a conferir maior impulso às suas investigações. Ainda em 1962, o SEC capacitou um grupo de jovens da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) que, sob a supervisão do SEC, possuía um total de 10 círculos de cultura e se preparava para ampliar a experiência. A CEPLAR atuou em áreas onde ocorriam conflitos entre as Ligas Camponesas e os proprietários de terra paraibanos. Até sua extinção em 1964, havia atendido mais de quatro mil alfabetizandos. Entretanto, foi em Angicos que o trabalho desenvolvido por Freire ganhou projeção nacional. O tempo recorde atribuído ao processo de alfabetização e a ampla cobertura jornalística ajudaram a

propagar o método para além da região Nordeste. Assim, em janeiro de 1964, ele já era empregado em muitas outras regiões do País.

Demonstrando uma grande sensibilidade com relação aos problemas da educação de adultos, o Ministro da Educação, Paulo de Tarso, em 1963, solicitou a Paulo Freire que desenvolvesse uma experiência-piloto em Brasília, encarregando-o de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)⁵⁹. Para Beisiegel (1997), os objetivos do PNA eram ambiciosos e não escondiam sua finalidade política, uma vez que pretendiam preparar 4 milhões de novos eleitores para 1965. No contexto nacional-desenvolvimentista, essa proposta era concebida como um dos componentes da política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos do poder. Em que pese os objetivos de sustentação política, tais experiências orientavam-se no sentido da mudança social, uma vez que eram conduzidas, em grande parte, por lideranças estudantis e intelectuais de esquerda.

A exemplo do que começava a acontecer no Rio de Janeiro e também no Recife⁶⁰, o grupo da UEE/USP, que organizava o MCP em São Paulo, planejava um amplo trabalho de alfabetização de adultos a ser posto em prática por estudantes universitários. Ao ouvirem falar do trabalho de Paulo Freire, logo se interessaram. Inicialmente, o grupo obteve algumas informações com uma professora do Rio Grande do Norte que estava realizando um curso de especialização em São Paulo e que havia visitado Angicos durante a concretização do trabalho de alfabetização.

⁵⁹ De acordo com Vanilda Paiva (1973), o Ministro Paulo de Tarso ajudara a promover o I Encontro Nacional de Cultura Popular (1963) e também criara a Comissão de Cultura Popular, com o objetivo de implantar novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, em âmbito nacional, de modo a abranger áreas não atingidas pelos benefícios da educação. Incumbira a comissão, entre outras coisas, de promover a implantação de um Projeto piloto em Brasília. Para essa finalidade, foram constituídas comissões regionais de cultura popular, cujas atribuições não se limitavam à alfabetização de adultos, mas ampliavam a pesquisa a outros possíveis recursos de mobilização.

⁶⁰ Nessa época, universitários de diversas partes do país organizavam trabalhos de alfabetização junto às camadas populares da sociedade. Apesar de a UNE ter nos CPCs sua principal atividade, esta também constituiu, em outubro de 1961, uma Campanha de Alfabetização denominada Movimento Popular de Alfabetização. De acordo com Beisiegel (1974, p. 163), a campanha desenvolvida por essa entidade era definida como um “elo a mais na luta popular então levada a efeito”, conferindo ao estudante “um contato direto e aprofundado com a realidade brasileira, particularizada em cada caso concreto na pessoa do analfabeto”. Por meio dela, se estreitariam “os laços da aliança operário-estudantil-camponesa”. Nessa perspectiva, “À luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome, pelas reformas básicas que a UNE tomou a si, juntava-se então a humana e política tarefa de restituir ao povo um pouco do privilégio que gozavam os estudantes, a fim de que o povo melhor pudesse lutar contra todos os privilégios”.

*“Em conseqüência do ponto IV, existia um curso que funcionava no mesmo prédio que se chamava ‘Formação de Educadores para a América Latina’. Havia muita gente do Nordeste e de outros países da América Latina. Do nordeste havia duas moças, uma delas, a Zezé, tinha sido aluna do Paulo Freire na Faculdade em Recife. Ela tinha passado um pouco por essas experiências do MCP, não que tivesse vivenciado tanta coisa, mas tinha várias informações. Começamos com a Zezé. Fizemos alguns encontros, nos quais ela contava o que tinha visto. Eu me lembro que ela tinha um pequeno artigo do Paulo que nós lemos um tempão”.*⁶¹

Com a ajuda dessa professora o grupo da UEE pode conhecer alguns recursos utilizados por Paulo Freire na experiência de Angicos, tais como o uso de "slides", a seleção das palavras geradoras, o Círculo de Cultura, etc. Entretanto, após algum tempo, essas informações já não eram suficientes. Por intermédio dessa professora, era possível saber que tipos de atividades eram realizados, mas faltava o subsídio teórico que explicasse o porquê do trabalho ser conduzido daquela forma. *“Em outras palavras o grupo passou a sentir falta da fundamentação teórica que sustentava aquela forma de agir. Sem ela, a coisa tomava uma feição meio mágica”* (Barreto, 1992, p. 3).

A saída encontrada pelo grupo foi tentar ouvir o próprio Paulo Freire. Encarregaram uma antiga conhecida de JEC, que ia passar férias no Recife, de buscar mais informações sobre o trabalho desse professor. *“Ela veio com algumas informações. Tinha ido lá no Recife, onde assistiu às aulas e não tinha conseguido falar com o Paulo, pois ele não estava no Recife. Ela trouxe o endereço dele e da Aurenice (que trabalhava com ele). Foi aí que o grupo teve contato com o Paulo. As primeiras vezes foram por cartas. O Paulo dizia que até poderia vir a São Paulo desde que a UEE pudesse bancar a passagem dele, mas que no momento ele estava muito envolvido com Angicos e era impossível se ausentar. Trocamos algumas cartas que evidenciavam muito o quanto Paulo estava encantado (...)*⁶²”.

⁶¹ Vera Barreto

⁶² Vera Barreto

Falando especificamente sobre os primeiros contatos estabelecidos com Freire, Zeca revela algumas descobertas que fizera, muitas das quais iam de encontro com a formação que até então recebera. *“Comecei a me inteirar das idéias do Paulo, mas o diabo é que ele não dava a receita como eu imaginava que deveria ser uma boa receita: faça isso e aquilo e aquilo outro e assim por diante. Ele punha dúvidas na cabeça da gente! Mandava as cartas e dizia absurdos do tipo: o analfabeto tem conhecimento, saberes; ou pior: os alunos eram sujeitos do processo de aprender. Nós estávamos carecas de saber que sujeito mesmo era o professor e que o conhecimento era produto da escola; portanto, inacessível para analfabetos... Em resumo, ele vinha com umas idéias esquisitas e o pior era que a gente tinha que discuti-las e reconhecer que ele parecia ter razão”.*

O grupo continuou a estreitar os contatos com Freire por meio de cartas. Embora as cartas respondidas por Freire indicassem a promessa de um futuro contato com o material que seria produzido, isso não satisfiz plenamente o grupo, que não desejava ficar parado, aguardando passivamente as coisas acontecerem. Continuaram a escrever mais cartas nas quais falavam de suas principais dúvidas e sobre o que já tinham conhecimento. As cartas de Paulo Freire eram lidas e relidas num esforço para compreender conceitos e visões absolutamente novos para todos. Nesse processo, muitas dúvidas foram sendo aclaradas e outras foram surgindo. *“As idéias encantavam, mas não eram de fácil compreensão. O que mais dificultava era o fato de todos estarem imersos em uma estrutura tradicional de sociedade e de educação. Eram, ainda que o rejeitassem, frutos de uma sociedade autoritária e não haviam vivenciado modelos diferentes de relação social”* (Barreto et ali, 1992, p. 4)

A maior parte dos integrantes do MCP era vinculada à AP, grupo recém criado, formado por muitos ex-militantes da Juventude Universitária Católica, que, naquele momento, possuía uma forte hegemonia no movimento estudantil. Nesta perspectiva, o interesse que o grupo possuía com relação à educação popular trazia embutido uma forte conotação política que fortalecia *“o desejo já existente de contribuir com as camadas populares. Animávamos-nos poder juntar a ação política à prática pedagógica. Naquela época, ainda*

não havíamos percebido que toda educação é ato político e que nossa ação já era política por ser educativa”(Barreto et ali, 1992, p. 5).

No primeiro semestre de 1963, a UEE conseguiu organizar a vinda de Paulo Freire a São Paulo. Vera nos conta que nessa primeira vinda houve várias falas. Paulo Freire aproveitou para explicar um pouco o trabalho de Angicos e como funcionava o grupo de alfabetização. *“Ele apresentava alguns slides e ia contando: ‘olhem, diante dessa figura, levamos as pessoas a falar sobre tais e tais coisas’. Ele sempre contava, trazia, descrevia uma prática e parava. E começava a discutir o que tinha acontecido e porque aquilo tinha acontecido”*

Durante sua breve estada, Paulo Freire foi informado que o grupo da UEE pretendia organizar uma experiência de alfabetização na periferia, de acordo com as idéias que vinha desenvolvendo, o que o deixou bastante entusiasmado. Nessa visita, além de esclarecer parte das dúvidas e questões que o grupo vinha formulando, Freire manteve um contato estreito com a equipe e o diretor do CRPE⁶³, o prof. Laerte Ramos de Carvalho. De acordo com Barreto et ali (1992), o Prof. Laerte percebeu que o pensamento freireano iria repercutir na educação brasileira. Logo, fez questão que o CRPE acompanhasse a experiência que o grupo da UEE desejava realizar, oficializando a colaboração do professor Celso Beisiegel. Aproveitou-se a oportunidade para agendar uma nova vinda de Freire, que contaria com a presença de toda sua equipe. Nela seria oferecido um pequeno curso para o grupo de universitários que atuariam na experiência de alfabetização.

Zeca nos conta que a primeira vez que viu Paulo Freire duas coisas lhe chamaram a atenção: *“primeiro, ele realmente acreditava no que falava. Tinha convicção! Isto não era comum entre nossos professores na época. O Paulo vivia as próprias idéias e não apenas as enunciava. Talvez minha formação de militante tenha me feito ressaltar esse aspecto: ele vivia o que pensava.”* O segundo aspecto apontado por Zeca *“é que ele nunca começava uma fala teoricamente, sempre começava contando um caso e do caso ele ia extraindo relações, correlações. A gente na época não se dava conta, mas o que ele fazia*

⁶³ Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

era a teorização da prática. Ele começava sempre pela prática. Com base nela, ele extraía relações teóricas. Os meus bons professores começavam sempre da exposição teórica e depois se fossem muito bons davam exemplos práticos como ilustração do que haviam falado”.

Às descobertas realizadas por Zeca nessa época iriam se acrescentar outras mudanças introduzidas pelo pensamento freireano: a capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político, etc. Marcas que se integrariam às práticas de educação de adultos, inaugurando uma nova forma de compreender a relação educativa. Traços que fincaram raízes na trajetória de Zeca, modificando sua história pessoal e profissional: *“No meu caso, que não estava na área de educação, pensar a educação foi um marco, quer dizer, mudou a minha vida. Eu sou outro por causa disso”.*

3.3.1 - Vila Helena Maria: lembranças e significados de uma experiência

O grupo de estudantes de São Paulo também deixou marcas na história das experiências freireanas dos anos 1960. Eles não somente buscaram conhecer as idéias e a metodologia de alfabetização mas também recriaram, de forma inovadora, o pensamento freireano, inserindo seu esforço de participação num processo mais amplo de mudança social. Tendo se estruturado oficialmente, o MCP passou a buscar apoio de vários profissionais (fotógrafo, historiador, arquiteto, sociólogo, etc.) que pudessem contribuir em seu projeto. Embora o grupo tenha ficado cerca de um ano, planejando e discutindo como ocorreria a experiência, este teve *“uma sabedoria de, depois de um certo tempo, parar de discutir e fazer. Participamos de uma mesma experiência de alfabetização na visão freireana, fora do Nordeste, em São Paulo em Vila Helena Maria (Zeca Barreto).*

Segundo Vera Barreto (1998), o bairro de Vila Helena Maria, em 1963, era um dos mais pobres e afastados de Osasco (SP). Sua população constituída, em grande parte, de migrantes oriundos de Minas Gerais e da Região Nordeste possuía um alto índice de analfabetismo. O bairro apresentava uma infra-estrutura precária, não dispondo de rede de água, luz e de esgoto. A água consumida pelos moradores era extraída de cisternas e não apresentava condições para ser consumida ou utilizada no preparo de alimentos.

De acordo com a metodologia freireana, o processo de alfabetização deveria ser precedido de uma pesquisa do universo vocabular, etapa no qual o grupo da UEE se esmerou. Ao rememorar alguns momentos que marcaram esse trabalho, Vera Barreto assinala que o grupo logo percebeu que a proposta de Freire não era uma receita mágica com procedimentos padronizados a serem seguidos fielmente. Essa descoberta inicial permitiu ao grupo a liberdade para recriar a proposta de acordo com a realidade de Osasco:

“Como Vila Helena Maria era um bairro pequeno e em formação, pareceu-nos que o levantamento das palavras significativas para a população poderia ser também uma oportunidade para levantar outros aspectos sobre a população do bairro. Poderíamos conhecer a origem das pessoas, o seu modo de vida, suas aspirações sociais, valores e outras características”. (Barreto, 1992, p.9)

A etapa da pesquisa do universo vocabular constituiu uma oportunidade de a equipe conhecer, de forma mais aprofundada, a realidade de vida dos moradores de Vila Helena Maria. O contato com os moradores do bairro permitiu a identificação dos temas significativos e, com base neles, as palavras geradoras.⁶⁴ Considerando que as fichas de cultura, desenhadas por Brenand, traduziam uma realidade tipicamente nordestina, o grupo questionou se tais fichas teriam sentido em São Paulo. As fichas de cultura ganharam situações próprias de centro urbano, adequando-se melhor ao novo contexto. Outra novidade introduzida por esse grupo foi a substituição dos desenhos que

⁶⁴ Na experiência de Osasco, houve a escolha de 16 palavras ao todo: TIJOLO - POVO - VOTO - FEIRA - BARRACO - MÁQUINA - SARILHO - ESCOLA - SALÁRIO - CLASSE - COZINHEIRA - ENXADA - CACHAÇA - PRESTAÇÃO - EMPREGO- BICICLETA

representavam as palavras geradoras (comuns na experiência de Angicos e Recife) por fotografias.

Pensamos que tinham coisas, por exemplo, que eram muito rurais: essa coisa do plantar e do colher não era do ambiente urbano, do bairro de Osasco. Traduzimos essa evolução histórica que é a mudança, a história caminhando: a espingarda e o índio. Como é que isso muda? Fomos pegando outras coisas que são mais específicas do bairro. As diferenças entre o caçador índio e o caçador de espingarda, no nosso caso tinham as diferenças entre usar bicicleta, que é uma coisa própria da região, e andar de ônibus. Nós praticamente recriamos esses quadros. É obvio que as idéias-chave se mantiveram, mas buscamos outras situações que eram mais apropriadas às situações vividas em Osasco⁶⁵. Segundo Zeca, umas das palavras geradoras em Osasco era tijolo e "depois virou mania. Tudo quanto era alfabetização inspirada em Paulo Freire tinha tijolo. Por que usamos a palavra tijolo? Porque Osasco era um bairro que estava surgindo e na época todo mundo estava envolvido com a casa, a construção da casa.

Ao mesmo tempo em que organizavam os preparativos da experiência, o grupo passou por um curso de formação, coordenado por Paulo Freire e pela equipe do SEC. Além do próprio Paulo Freire, participaram dessa capacitação Jomard Muniz, Elza Freire e Aurenice Cardoso. Em um texto-memória, Barreto et alii (1992) descrevem algumas reminiscências desse período de formação. Segundo eles, foram três os principais temas discutidos no curso: a realidade brasileira e sua relação com a educação; fundamentação filosófica da proposta educativa de Paulo Freire e metodologia da alfabetização.

O primeiro tema, apresentado e discutido por Paulo Freire, analisava algumas características do momento histórico da época, marcado pelo autoritarismo e pela ausência de participação popular, examinando-se suas matrizes. Simultaneamente, realizava-se uma análise da escola brasileira, concebida como parte intrínseca dessa realidade⁶⁶. De acordo com Paulo

⁶⁵ Vera Barreto.

⁶⁶ De acordo com Beisiegel (1982), as críticas feitas por Freire à escola brasileira, articulavam-se em torno dos seguintes temas: a superposição da escola à realidade, a orientação centralizadora das instituições

Freire, as expressões geralmente utilizadas para designar os diversos componentes da prática educativa, tais como escola, classe, professor, aluno etc, estavam carregadas de significações domesticadoras. Assim, a alteração da nomenclatura adotada no método de alfabetização evidenciava a intenção de modificar as práticas usuais na educação de adultos. Freire sugeria a substituição do professor pelo coordenador; a aula pelo círculo de cultura; a alteração da disposição espacial da sala, geralmente com carteiras enfileiradas, pelo círculo. A aula seria substituída pelo debate ou pelo diálogo entre educador e educandos e o programa, por situações existenciais, de modo a desafiar os agrupamentos e levá-los a assumir posições de reflexão e crítica frente às condições de existência.

O segundo tema, desenvolvido por Jomard Britto, discutiu a fundamentação da proposta de Paulo Freire e a relevância do grupo na educação de adultos. Enfatizou-se que a proposta educativa freireana era expressão de uma teoria do conhecimento e, portanto, de uma determinada visão de mundo. Jomard também analisava a relevância dos educandos trabalharem em grupo, abordando o círculo de cultura, o papel de coordenador do educador, a discussão dos temas geradores. Ao refletir sobre as lembranças do segundo dia de capacitação, Vera afirma que, embora o grupo concordasse com as idéias expostas por Jomard Muniz, evidenciou-se uma dificuldade no acompanhamento das idéias por ele desenvolvidas, uma vez que estas se ancoravam nas reflexões de filósofos ainda desconhecidos para o grupo, tais como Jasper, Maritain, etc.

A terceira parte do curso, desenvolvida por Elza Freire e Aurenice Cardoso, foi dedicada à metodologia da alfabetização. Segundo Vera Barreto et ali (1992), Elza tinha sido professora de pré-escola e aliava à experiência profissional uma forte dose de bom senso. Por sua vez, Aurenice trazia a experiência de ter atuado na formação dos alfabetizadores dos movimentos

escolares, o rígido autoritarismo e o caráter assistencialista das atividades. Para Freire, a escola era desenraizada, desatualizada e inorgânica. Todos os níveis e ramos teriam evoluído mediante transplantação de modelos alheios. Suas críticas insistiam, sobretudo, na feição autoritária, rigidamente centralizadora e avessa a quaisquer modalidades de diálogo. Assim, a escola existente não atendia às exigências educacionais da fase de transição pela qual o país atravessava, porque não estimulava a formação do sentimento de responsabilidade, a aceitação do diálogo e o hábito da reflexão.

que antecederam Osasco. A equipe aproveitou a oportunidade para discutir a seleção de palavras geradoras feitas para Osasco e buscar soluções para um grande número de questões que foram brotando da prática. *“Lembro-me que uma das ênfases dadas se relacionava com o cuidado ao se trabalhar com a chamada “ficha da descoberta”, momento de síntese em que o educando era desafiado a descobrir o processo pelo qual se escreve alfabeticamente. A atitude do educador nesse momento era de grande importância. Ele deveria ser paciente, orientar o trabalho do alfabetizando sem tirar dele o papel de sujeito do ato de conhecer” (Barreto et ali, 1992, p. 12).*

O grupo vislumbrou a possibilidade de auferir recursos financeiros para a concretização do trabalho, por volta de junho de 1963, quando o Ministro Paulo de Tarso convidou Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Descortinou-se a partir daí a possibilidade de se realizar convênios entre o Ministério da Educação e instituições particulares que se dispusessem a atuar com alfabetização de adultos. O grupo da UEE se articulou com a PUC de São Paulo, logrando que esta apresentasse o projeto do MCP para a realização da experiência de alfabetização de adultos e se responsabilizasse pela administração dos recursos.

Em agosto de 1963, os recursos já estavam disponíveis. A partir daí, o grupo conseguiu as condições materiais necessárias à realização do trabalho. Escolhidos os locais onde ocorreriam os trabalhos de alfabetização e realizada a mobilização/convocação dos educandos para participarem do processo de alfabetização, buscou-se concretizar a experiência. De acordo com Zeca, a UEE alugou *“um espaço para usarmos durante sessenta dias achando que em sessenta dias contemplaríamos as quarenta horas de trabalho. Imaginávamos que seria legal ter umas aulas a mais ... Nos encontrávamos todos os dias com os alunos, de segunda a sexta, encontros com duração de uma hora e meia: entrávamos às sete e meia e íamos até às nove da noite. O pessoal chegava às sete jantado e de banho tomado”.*

O círculo de cultura coordenado por Vera e Zeca era constituído por migrantes oriundos de Minas Gerais, que estavam há pouco tempo em Osasco.

Na turma, havia um número equilibrado de homens e de mulheres. Boa parte dos homens trabalhava no centro ou nos bairros mais industrializados de Osasco, como pedreiros ou ajudantes de serviços gerais. Já entre as mulheres, parte significativa era empregada doméstica ou dona de casa. Todos tinham idade superior a 20 anos. Apenas 2 ou 3 educandos possuíam uma experiência escolar anterior, situação considerada por Vera *"totalmente diferente da encontrada hoje nos cursos de alfabetização, nos quais a imensa maioria dos educandos já esteve na escola, muitas vezes por 3 ou 4 anos. Pena que foram expulsos de lá sem conhecer a língua escrita!"*(Barreto et ali, 1992, p. 20).

Ao refletir sobre os resultados alcançados em Vila Helena Maria, tanto Vera quanto Zeca os avaliam positivamente, destacando o rápido progresso dos educandos que tomaram parte da alfabetização. Embora não tenham realizado um estudo mais rigoroso em relação à experiência, um pequeno trabalho de avaliação realizado ao final do curso mostrou que 69% dos educandos foram considerados alfabetizados, ou seja, capazes de se comunicar por escrito. A evasão foi considerada pequena, atribuída à mudança de moradia.

Vera e Zeca levantam algumas hipóteses acerca dos motivos que teriam contribuído para os resultados alcançados em Osasco. Dentre os fatores indicados encontram-se as condições de vida dos alfabetizandos, considerada por eles de menor exploração. Mesmo reconhecendo que os adultos analfabetos sempre fizeram parte da população mais pobre e explorada, afirmam que, em 1963, o capitalismo brasileiro vivia um estágio bem diferente do que experimentamos hoje. Assim, *"principalmente no sudeste e sul do país, os adultos analfabetos dos primeiros anos da década de 60 viviam numa situação de pobreza mas não de miséria"*. Esses educadores também afirmam que os alfabetizandos de Vila Helena Maria tinham um emprego que lhes garantia o necessário para viver, a situação de desemprego era quase inexistente.

Todos moravam em casa de alvenaria, por eles chamada de 'casa de material' e que ia crescendo de acordo com o dinheiro que a família ia conseguindo. O salário pequeno dava para a

alimentação básica. O tempo gasto no deslocamento entre o trabalho e a casa dificilmente ultrapassava 1 hora. Este fato permitia aos trabalhadores estar em casa por volta das 19:00 horas. As mulheres com filhos pequenos geralmente ficavam em casa. As que eram diaristas não trabalhavam todos os dias, o que tornava esta atividade muito atraente para as mulheres casadas. Os apelos ao consumo não tinham ainda adquirido as sofisticções dos nossos dias o que, sem dúvida, ajudava a tornar um pouco maior os salários (Barreto et ali, 1992, p. 28).

Embora as condições de vida dos educandos fossem consideradas como mais favoráveis à sua alfabetização, esses educadores asseveraram que também existiam dificuldades. No tocante à Vila Helena Maria, essas dificuldades se referiam, sobretudo, à falta de saneamento básico. Como já foi mostrado, Vila Helena Maria era um bairro popular que se encontrava em construção. Assim, apresentava uma infraestrutura precária, que tornava difíceis as condições de vida de seus moradores. Mesmo assim, esses educadores atribuem os resultados alcançados à situação socioeconômica dos educandos, vista por eles como de menor exploração. Segundo Vera, os educandos de Vila Helena Maria

“tinham o ‘espaço na cabeça’ de que uma alfabetizanda de hoje (1992) nos diz: ‘Venho aqui mais para descansá. Minha cabeça anda cheia demais: desemprego dos filhos, doença do velho, gritaria dos meninos, confusão com os vizinhos, falta de dinheiro. Eu acho que só quando esvaziá um pouco a minha cabeça é que vai tê lugar pras letra entra” (Barreto, 1998, p. 95).

Passado mais de quarenta anos, com os “olhos” no tempo presente, Vera e Zeca realizam uma análise comparativa do quadro de exclusão dos anos 1960 e das atuais condições de vida dos educandos adultos populares. Segundo Vera, “*uma coisa é o que acontece hoje aqui em São Paulo: os cursos começam às sete e meia, as pessoas vem esbaforidas, não jantaram, nem comeram coisa alguma. Os cursos nos quais há lanche têm uma procura muito grande. No caso de algumas prefeituras quando as pessoas chegam em casa não têm o que comer, o fato de se ter comida nas escolas municipais é significativo. As pessoas vêm cansadas, com fome, isso é óbvio que repercute.*

Naquela época, se você tomar a experiência de Vila Helena Maria, a vida das pessoas era de muito menos exploração. Antes das sete, as pessoas chegavam em casa, brincavam com as crianças, tomavam o banho. Isso não existe hoje aqui”.

O trecho supracitado nos remete a reflexão realizada por Arroyo (2005) acerca das contribuições da educação popular a EJA. Segundo ele, os educadores vinculados ao movimento de educação popular partiam de uma visão realista das condições existenciais dos educandos jovens e adultos. Ultrapassando uma visão simplificadora de suas trajetórias, tiveram a sensibilidade de perceber nos educandos populares mais do que meros alunos portadores de trajetórias escolares fragmentadas. Para além de alunos ou ex-alunos com percursos escolares truncados, enxergaram sujeitos que carregam trajetórias humanas, caracterizadas pela exclusão social e pela negação dos direitos mais básicos à vida. Entender essa realidade e não separar o direito à educação das formas concretas nas quais estes direitos são negados constitui um legado destes movimentos.

Outro aspecto levantado por Vera para esclarecer o fato de os educandos terem permanecido na experiência de alfabetização foi a expectativa de melhorar suas condições de vida e de trabalho. Segundo ela, a maioria das pessoas que se alfabetizou alcançou alguma melhoria profissional, o que os motivou a enfrentar os desafios da aprendizagem da linguagem escrita, com entusiasmo e determinação.

“Outra diferença bem sensível, nessa época é que muitas pessoas que aprenderam a ler alguma coisa, em virtude do que aprenderam, conseguiram algum trabalho. Quer dizer, havia uma oferta de trabalho para a pessoa que tinha um domínio básico de escrita. Outra coisa, o fato de ter frequentado o curso, de ter aprendido mais aqui, para algumas pessoas, significou um progresso profissional: - ‘Agora eu passei a trabalhar com tal máquina’, diziam.

Isso aconteceu nesse espaço de tempo. Isso hoje não existe, se existir é muito raro. Isso são fatores que interferem quando você sabe que o fato de ler e escrever te garante aprender a lidar com determinada máquina, o que é uma melhoria profissional, isso estimula a pessoa nessa aprendizagem.

Além da motivação profissional, outro aspecto apontado para o sucesso da experiência é que a turma de alfabetizandos era constituída, em grande parte, por pessoas pertencentes a uma igreja protestante, na qual circulava bastante material escrito. *"Quase todos eram de uma mesma igreja. Eu me lembro que o pastor foi lá uma vez conhecer o trabalho. Um pastor bem progressista para a época porque o cara dizia o seguinte:*

_ 'ah! que eu queria saber. Fiquei interessado porque eu nunca tinha ouvido falar do curso e fiquei sabendo pelas pessoas que eles discutiram uma palavra que era cozinha'.

Havíamos discutido o trabalho do cozinheiro, o valor que se dá ao cozinheiro e ele estava encantado com isso. Discutiam-se coisas que eram do dia a dia das pessoas. E aí ele continuou:

- 'olha, a igreja manda muitas coisas. Eu nem compro todos os folhetos lá porque é demais, mas agora que o povo está querendo aprender eu vou comprar mais.'

O fato é que as pessoas tinham uma motivação muito grande...Com relação às motivações o pessoal tinha muito forte a motivação religiosa. Foi um fator altamente significativo".

Um último aspecto levantado para os resultados encontrados na experiência de Vila Helena Maria foi o fato de a alfabetização ter sido centrada no pensar crítico. Amparando-se no pensamento de Paulo Freire, esses educadores compreenderam que o *"ato de conhecer era algo maior que a memorização de numerosos bas, bes, bis, bos, bus. A certeza de que os alfabetizandos eram capazes de aprender porque, como nós, eram capazes de pensar foi um dos pontos de honra dentro do projeto"*(Barreto et ali, 1992, p.29).

Também com Freire, esses educadores aprenderam a não dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra, percebendo que texto e contexto são processos interligados, que caminham juntos. Nessa perspectiva, buscaram integrar os conhecimentos que os educandos traziam ao aprendizado da linguagem escrita. Durante a realização dos trabalhos de alfabetização, prescindiu-se do uso de cartilhas, comportamento típico nas práticas de

alfabetização de inspiração freireana do período. Como as fotocópias e os mimeógrafos eram tecnologias inacessíveis ao grupo, este trabalhou especificamente com textos não escolares, utilizados no cotidiano. Conforme relatam: *“esta aparente carência material acabou gerando nossa grande riqueza pedagógica. Tivemos que centrar nossas ações em textos que não foram feitos para ensinar a ler, mas sim, para ler. É o caso dos jornais, revistas, etc”*. Embora não tivessem clareza da importância do que estavam realizando, o grupo focalizou seu trabalho na própria ação sobre a escrita. *“Não uma escrita desfigurada para se tornar escolar, mas uma escrita viva, desafiadora por se apresentar da mesma forma que era usada fora da escola e por representar as questões do mundo onde nossos educandos tentavam viver melhor”* (Barreto et ali, 1992,p. 29).

Falando especificamente sobre a capacidade de pensar do povo, Vera afirma ter sido esta uma das descobertas feitas nesse período: *“o que foi bastante significativo em Vila Helena Maria foi o que já sabíamos só na teoria: essa capacidade de pensar do povo... Foi a primeira oportunidade que tivemos de vivenciar isso de uma forma concreta”*. Ao refletir sobre essa experiência, ela ressalta determinadas características dos educandos adultos populares: o fato de eles não serem apenas portadores de trajetórias escolares cortadas, mas sujeitos que vivem às voltas com a vida, com preocupações e interesses próprios da vida adulta. Nesse sentido, considera que o aprendizado que teve em Vila Helena Maria valeu por muitos anos e por muitas disciplinas que fizera no curso de Pedagogia.

“Eu tinha tido aquela experiência anterior com crianças e até com pré-adolescentes lá em Belo Horizonte, por meio daquele trabalho de artes da qual eu já falei, mas é bastante diferente de você estar num trabalho com adultos, as pessoas têm muitas preocupações, questões e interesses bastante próximos; e, às vezes, você não imaginava que isso era possível. Dentro dos meus interesses, quando eu vim fazer um curso de Pedagogia, também foi muito marcante ver a aprendizagem acontecer, de ver as pessoas aprenderem, de perceber que movimento era esse que elas faziam para descobrir as coisas,

e isso para mim foi muito significativo, valeu por muitos anos e muitas das disciplinas que eu tive no curso”.

Um tema controverso que emergiu durante a entrevista *foi a questão do tempo dedicado ao processo de alfabetização e, com ele, o conceito de alfabetização*. Como se sabe, um das razões do método Paulo Freire ganhar notoriedade junto aos governos populistas da década de 1960 foi o fato da alfabetização ter sido realizada em um tempo recorde: apenas 40 horas. Ao avaliar o significado do *tempo* na experiência de Osasco, Vera nos conta que o grupo usou *“um pouco mais de quarenta horas”*. Ao refletir sobre o nível de leitura dos educandos que freqüentavam os círculos de cultura, ela relata que *o ‘pessoal em grande parte lia...mas não o suficiente, tirando uma exceção’*. No que tange à turma de alfabetização por ela coordenada, assinala que *“quase todos liam e pegavam as manchetes de jornal. Quando iam ler uma notícia, alguns tinham dificuldades por causa de problemas visuais”*.

Ao ser questionada sobre o conceito de alfabetização em uso naquele momento, ela assinala que *“hoje as pessoas têm mais clareza que a alfabetização demanda mais tempo, mas essa questão do tempo acabou se tornando, em Angicos e mesmo com o Paulo, uma certa marca.”* Segundo ela, durante muito tempo se falava de alfabetização rápida em quarenta horas. No entanto, pondera que houve uma mudança no próprio conceito do que é ser alfabetizado. O grupo da UEE imaginava a experiência como uma *“porta aberta”* para a continuidade do processo de alfabetização, a ser realizado no Centro de Cultura ou nos ambientes sociais, os quais o educando freqüentasse (escola, igreja, sindicato, etc). *“Por incrível que pareça, aquele foi um trabalho que desenvolvemos em 60 dias. Essa é uma questão que merece reflexão. Primeiro, o conceito de alfabetização com que o grupo estava trabalhando. Pensava-se em coisas básicas como escrever a assinatura, endereço, identidade. Segundo, se pensava em sermos uma porta aberta para uma continuidade, que se imaginava ser o material da igreja, do sindicato em que o cara participava. Imaginava-se que, no entorno dele, haveria materiais ou quem sabe... Escola, havia poucas possibilidades, mas existiam também. Acreditava-se muito que se você deixasse um lugar, um Centro de Cultura*

Popular, ele manteria essa alfabetização. Aí existiram problemas. Por exemplo, nós, em Osasco com todo o esforço que foi feito, não conseguimos criar esse Centro em sessenta dias”.

O depoimento de Vera toca em questões candentes na área da educação de jovens e adultos e na educação de um modo geral: o que é ser alfabetizado? Como esse conceito evoluiu historicamente? Quais variáveis interferiram nessa evolução? Em que medida se relacionam níveis de escolarização e oportunidades de trabalho? Questões delicadas e complexas, que ainda estão a exigir muito estudo e reflexão por parte de pesquisadores e educadores que nelas se debruçam. Do alto de sua experiência, acumulada não apenas pelas leituras que fez, mas, sobretudo, pelas práticas político-pedagógicas que viveu, Vera diferencia o conceito de alfabetização praticado nos movimentos dos anos 1960 e o conceito que emerge nas últimas décadas.

“Eu acho que, quando você pensa somente nessas experiências rurais aí dos anos 60, ser alfabetizado é uma coisa. Se você pensar em 2000, ser alfabetizado nos grandes centros urbanos é outra coisa. Aqui em São Paulo, eu não vou dizer nada porque pode ser que com isso a auto-estima do cara melhore, mas do ponto de vista profissional, de vivência na cidade, ele assinar o nome não significa quase nada. O que se exige é muito mais complexo. Nos anos 60, assinar o documento era muito mais significativo. Eu acho que isso mudou, Essa compreensão mais ampla de conhecer diferentes textos, é um processo muito mais sério, que perpassa as primeiras séries. Hoje o ensino básico está todo voltado para a alfabetização. O Paulo disse isso muitas vezes depois, mas é difícil essa mudança”.

Vera também aponta alguns avanços já ensaiados naquele período, como a percepção da necessidade de continuidade do processo de alfabetização. Ela nos conta que o grupo da UEE projetava o início de uma experiência em alfabetização matemática como forma de atender a uma demanda que surgira dos próprios educandos: *“Naquela área, eles tinham privilegiado a questão da alfabetização, e a gente tinha ali um público com um interesse imenso de um trabalho na área da matemática. Isso era umas das questões que a gente se pôs. Outra coisa que nos desafiou muito a pensar (...)*

A gente sentia que deveria incorporar a matemática e a base de linguagem deveria ser continuada, pois essa coisa do texto precisaria ser melhor trabalhada, porque no final acabavam tendo mais acesso àquelas pessoas que se sobressaíam, uma vez que já tiveram uma escolaridade ou aprendiam de maneira mais rápida. Mas não era todo mundo. Para isso, demandava-se mais tempo”

Vera assinala que o próprio Paulo Freire, na proposta anterior que realizara em Recife, considerava que “o Centro de Cultura Popular, no momento, em que tivesse divulgando música, textos, em que convidasse a pessoa a assistir peças de teatro, a escrever as suas peças de teatro, as levaria a utilizar essa habilidade de ler e escrever. A própria vida no Centro de Cultura e a vida que as pessoas estavam tendo constituiriam essas pessoas como leitoras e com pessoas que escrevem com base no dia-a-dia”.

As reflexões ensaiadas por Vera vão ao encontro de resultados de pesquisa que indicam o alargamento do conceito de alfabetização. (Ribeiro, 2003; Soares, 1999 e 2003). De acordo com essas pesquisadoras, nos últimos anos, houve uma ampliação das exigências sociais e profissionais de leitura e escrita. Com isso, o simples *aprender a ler e escrever* mostrou-se insuficiente para as demandas estabelecidas pela sociedade, tornando-se necessário desenvolver competências para o uso apropriado da leitura e da escrita em práticas sociais e profissionais. Com o aumento das exigências sociais de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, passa-se a requerer processos de aprendizagem mais ricos e prolongados que transcendam o mero conhecimento do funcionamento do sistema de escrita e das técnicas de cálculo. É nesse aspecto que surge o conceito letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso da linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais. Mais do que saber ler e escrever é necessário, agora, saber usar a leitura e a escrita em contextos diversos, com diferentes objetivos e diferentes interlocutores. Essa concepção ampliada da alfabetização traz sérias implicações para o campo da educação de jovens e adultos, reforçando a luta pelo direito à alfabetização e pela continuidade da aprendizagem ao longo da vida.

No tocante ao conceito de alfabetização, outro aspecto que emergiu no relato desses dois educadores foi a abrangência e sentido emprestados ao pensamento freireano. Muitos autores têm alertado para o reducionismo de restringir o pensamento de Paulo Freire a um método, afirmando que se trata de uma teoria do conhecimento e/ou uma filosofia da educação. Em direção semelhante Zeca Barreto assevera que, enquanto na Europa Freire era mais conhecido como filósofo ou como um epistemólogo, no Brasil ele ficou marcado pela alfabetização: *"quando retornou ao Brasil, ele queria perder essa marca (...), mas não perdeu"*. No tocante às práticas informadas pelo pensamento freireano, Zeca assinala que durante muitos anos houve uma demanda de educadores que queriam ensinar pelo método Paulo Freire. Muitos desses grupos acabavam por reduzir o pensamento de Paulo Freire a um método. Discordando dessa visão, Zeca assevera que há *"um trabalho informado pelo pensamento freireano, mas incorporando as descobertas da neurolingüística. É um método misto que ajuda, mas às vezes atrapalha, porque o chamado método Paulo Freire é um negócio muito fácil de aprender, é um quadradinho. Escolhe-se as palavras geradoras... seleciona-se essas palavras. Pega-se essas palavras, codifica-se, discute-se sobre elas, depois divide-se a palavra em sílabas, depois trabalha-se por meio das sílabas. É um negócio tão quadradinho que todo mundo acha que é fácilimo fazer. Funciona para sessenta por cento da população. Só não funciona quando você pega gente com dificuldades diferenciadas..."*

Na visão de Zeca, a redução do pensamento freireano a uma técnica de ensinar a ler e escrever, ocorrida em algumas experiências de alfabetização de adultos, acaba sendo *"uma negação do Paulo Freire, porque vira uma coisa em cima da 'decoreba', que é exatamente o que ele criticava. É o contrário, criam um negócio que as pessoas escrevem e aprendem de cor, depois ficam decorando pedacinhos sem significados. Nada mais bancário. É complicado porque isso está dentro dessa lógica de que eu falei... Às vezes eu brinco com os educadores com quem estamos trabalhando: 'dizer que Paulo Freire inventou a palavração, o avô dele já tinha sido alfabetizado pela palavra-ação, ela é muito anterior a Paulo Freire!'"*.

Numa perspectiva diferenciada, Vera Barreto identifica o problema maior *a idéia de que se deve começar do pequenino*. Segundo ela, trata-se de uma questão cultural que repercute seriamente nas práticas educativas: *“você aprende primeiro as coisas menores para depois chegar no maior. Essa é a idéia mais forte, porque as pessoas acham que é mais fácil aprender a letra, não é tão fácil, são muitas... mas isso conduz a uma idéia que é muito cultural, por exemplo, quando se ensina a menina a cozinhar na casa dela, é assim mesmo: um dia só descasca a batata, que é a primeira coisa: um pedacinho para fazer o bolo de batata... Essa coisa está presente na vida do povo e na cultura popular no dia-a-dia e não a idéia que você aprende em bloco”*.

As reflexões ensaiadas por Vera e Zeca tratam de questões centrais à educação de jovens e adultos em particular e às apropriações do pensamento freireano, em geral. Reduzir um pensamento complexo e dialético como o freireano a técnicas mecânicas de apropriação da leitura e de escrita representa uma forma de trair as idéias originais de Freire. O próprio Paulo Freire, em vida, afirmou a necessidade de recriar o seu pensamento. A idéia de recriar seu pensamento, muitas vezes repetido por Freire em obras e entrevistas orais, tinha significados diversos. Um dos significados estava em compreender a prática educativa como algo dinâmico, que abriga uma especificidade que precisa ser considerada. Desde o início de seu trabalho com adultos, Freire compreendia a alfabetização como um ato político, que transcendia a simples memorização mecânica do ato de ler e de escrever. A alfabetização era concebida como um processo a favor da libertação do homem. Ela visava a tornar o homem e a mulher conscientes de sua realidade e, por isso, capazes de transformá-la. Em síntese, mais do que um método que alfabetiza, o pensamento freireano trazia uma ampla e profunda compreensão da educação, vista como instrumento de democratização da cultura e oportunidade de reflexão sobre o mundo e sobre a atuação do homem no mundo.

Em direção semelhante Magda Soares (1998) afirma que Paulo Freire criou muito além de um método. Ele produziu uma nova concepção de alfabetização, no âmbito de uma nova concepção de educação. Ele criou não

apenas uma concepção de educação como diálogo mas também uma visão de educação como prática da liberdade e de conscientização. Para além de uma mera compreensão analítico-sintética do ensino da leitura e da escrita, Freire pensou a alfabetização como ato revolucionário, capaz de tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que não conheciam a palavra escrita. Nesse aspecto, transformou os materiais, os objetivos e as relações sociais em que se alfabetizava, desafiando os educandos a se apropriarem do código escrito e a adquirir uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

Desse modo, tanto Vera quanto Zeca atribuem ao pensamento freireano uma abrangência que vai além do processo de alfabetização. Trata-se de uma concepção ampliada de educação que pode ser objeto de reflexão de práticas e grupos os mais variados. De acordo com Vera, as idéias freireanas são muito simples. *“E por serem muito simples, elas parecem caber em qualquer lugar, uma caixinha só cabem todas. Só que, quando você abre essa caixinha, a caixinha pode ir crescendo infinitamente e uma coisa puxa e condena a outra. Você descobre outras. São muitos os aspectos. Isso torna Paulo também um pensador extremamente abrangente. A correspondência do Paulo é um negócio muito difícil, porque ele escreve para diferentes pessoas e as práticas mais variadas. Alguém estava há cinco anos trabalhando na prevenção à AIDS. Ele precisava de uma conversa com o Paulo para discutir as campanhas... Vem um outro que traz uma outra coisa lá do Japão... Enfim é de uma amplitude enorme. Paulo pode ser lido pelas pessoas mais variadas em campos diferentes, porque a prática da educação está em todo canto, se você imaginar isso como uma relação que torna as pessoas mais pessoas... o teatro torna as pessoas mais pessoas, o cinema e as campanhas a mesma coisa. Tudo pode fazer que as pessoas sejam mais pessoas! No fundo, Paulo mexe em algo que está presente em todas as ações humanas. Pode ser visto por muitos prismas”.*

O depoimento de Vera traduz de forma impar a complexidade do pensamento de Freire. Ele é rico em metáforas que nos ajudam a pensar a educação sob uma nova perspectiva. Conceber a educação como algo que torna as pessoas mais pessoas implica vê-la como um momento do processo

de humanização, da busca do ser mais. Também requer não reduzir o pensamento de Freire à mera alfabetização, mas entendê-lo inserido numa perspectiva de transformação das pessoas e do mundo. Imaginar que o pensamento de Freire está ancorado em idéias simples que “cabem numa caixinha”, mas que ao mesmo tempo possui uma abrangência que permite sua leitura *“por pessoas as mais variadas em campos diferentes, porque a prática da educação está em todo canto”*, isso pressupõe o reconhecimento de sua natureza dialética e dialógica. Em síntese, o relato de Vera e Zeca nos mostra significados tecidos no interior de uma experiência de vida, entrelaçados a práticas e ideais que foram sendo forjados coletivamente por um grupo de jovens que acreditou na educação como instrumento de mudança.

Por diferentes caminhos, Osmar Fávero e Aída Bezerra tiveram nas experiências educativas dos anos 1960 e especificamente no Movimento de Educação de Base (MEB) um *lócus* importante de formação e atuação política. Conhecer os principais aspectos que marcaram a trajetória desses educadores, além de iluminar a trama que permeou a constituição desse movimento, nos ajuda a pensar nos desafios que vêm emergindo no campo da educação de jovens e adultos de camadas populares ao longo de sua história.

3.4– Política e educação popular: trajetória de dois educadores no Movimento de Educação de Base (MEB)

Os primeiros anos da década de 1960 foram caracterizados pela emergência de vários movimentos educativos que deixaram marcas profundas na história da educação desse período, em particular, e na sociedade brasileira, de um modo geral. Apesar de enfocarem a prática educativa de maneira diferenciada, tais iniciativas caminhavam no sentido das transformações sociais, econômicas e políticas, em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O discurso político que permeava essas experiências, além de denunciar as relações de exploração capitalista, conclamava a luta antiimperialista e incentivava a organização política das

classes populares. Nesse processo, a educação era vista como a prática que melhor servia aos propósitos de transformação de mentalidades e estruturas.

É nesse contexto que se insere o Movimento de Educação de Base (MEB). A história do MEB foi objeto de estudo de vários pesquisadores (Wanderley, 1984; Fávero, 2002; Peixoto Filho, 2003; Kadt, 2003). De um modo geral, tais autores delineiam o contexto nacional-desenvolvimentista, mostrando a emergência de diversas iniciativas de cunho educativo que visavam a estimular a consciência da contraditória realidade brasileira nas camadas populares e impulsionar a sua participação política. Tomando-se por base diferentes perspectivas e metodologias, reconstroem a trajetória desse movimento, analisando sua origem, desenvolvimento e os diversos aspectos que envolveram sua constituição⁶⁷.

O MEB originou-se em 1961, durante o governo de Jânio Quadros. A iniciativa partiu da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, na pessoa do então arcebispo de Aracaju, Dom José Távora, que propôs ao presidente a criação de um programa de educação popular a ser realizado, sobretudo, por meio do rádio junto às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. O movimento foi criado valendo-se de um decreto governamental, no qual foram estabelecidos os termos de um convênio firmado entre a União e a CNBB. A CNBB ficou responsável pela elaboração de um plano quinquenal para o MEB, cuja execução coube a técnicos leigos⁶⁸.

⁶⁷ Não pretendemos, nos limites deste texto, reconstruir a história desse movimento, o que fugiria aos objetivos a que nos propomos neste estudo. O que nos importa aqui, sobretudo, é reconstituir a trajetória de Osmar Fávero e Aída Bezerra, destacando os momentos significativos e principais lições derivadas do envolvimento que tiveram nessa experiência. Entretanto, reconhecemos que o itinerário percorrido por esses educadores não ocorreu no vazio, ao contrário foi marcado pela imersão em determinadas práticas sociais e institucionais, ocorridas em determinado contexto histórico. Na medida em que esses educadores narram suas trajetórias de vida, trazem à tona o cenário no qual essas práticas se efetivaram, os momentos e aspectos, que em sua perspectiva, foram mais significativos. Assim, embora não seja objetivo deste estudo reconstruir historicamente esse movimento, determinados aspectos de sua constituição vem à tona no bojo das narrativas desses educadores.

⁶⁸ Antes da criação do MEB, na década de 1950, foram desenvolvidas duas experiências no âmbito da Igreja Católica que são consideradas seus antecedentes mais próximos: as escolas radiofônicas do Serviço de Assistência Rural (SAR), da Arquidiocese de Natal; e o Sistema Radio Educativo de Sergipe, instalado pela arquidiocese de Aracaju.

Inicialmente o MEB adotou o conceito de educação de base, difundido pela UNESCO durante os anos 1950. A educação de base era dirigida a todas as pessoas que não haviam tido a oportunidade de serem escolarizadas na idade "apropriada". Compreendia, para além da alfabetização, um amplo conteúdo relativo à higiene e saúde, iniciação agrícola, preparação para a vida no mundo moderno, assim como civismo e desenvolvimento moral e espiritual. É importante lembrar que a educação de base havia sido assumida pela primeira grande Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e apoiada, no começo dos anos 1950, pela Campanha de Educação Rural, envolvendo também o Ministério da Agricultura⁶⁹.

A partir de 1962, graças à influência das esquerdas cristãs, o MEB passou a incorporar em seus objetivos a mobilização político-ideológica, transformando-se em um movimento de cultura popular. Grande parte do grupo de leigos que atuava no MEB era proveniente da Ação Católica, principalmente dos ramos estudantil e universitário. No contato com outros movimentos sociais do período, o MEB se redefiniu ampliando sua ação no sentido da conscientização das camadas populares. Modifica então o conceito de educação de base propondo-lhe nova significação:

Entende-se como educação de base o processo de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitante deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, citado por Fávero, 2002, p. 209)

Osmar Fávero se formou em Matemática em 1960 e seu primeiro trabalho, logo no começo de 1961, foi na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Osmar fora convidado para trabalhar na Representação Nacional

⁶⁹ De acordo com Paiva (1973), a unidade básica do MEB era constituída por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, responsáveis pela preparação dos programas e de contatos com as classes. Os monitores e voluntários escolhidos pela comunidade e treinados pelo MEB atuavam nas escolas radiofônicas, provocando discussões sobre as aulas recebidas via rádio, conferindo exercícios e motivando os alunos.

das Emissoras Católicas (RENEC) - órgão do Secretariado de Ação Social da CNBB, cujo setor de Educação de Base era responsável pelo intercâmbio de informações e coleta de dados das escolas radiofônicas católicas, que normalmente funcionavam em colaboração com o Estado. Como foi abordado no capítulo anterior, Osmar Fávero era oriundo dos quadros da Juventude Universitária Católica. Foi essa experiência que o preparou para atuar no âmbito social, pelo estudo sistemático dos problemas nacionais; e no âmbito da política, pela atuação no movimento estudantil. A geração de Ação Católica que o antecederam e sua própria geração traziam um forte compromisso com o social, ao qual se acrescentou a dimensão política, nos anos 1960.

De acordo com Osmar Fávero, à Igreja interessava não somente o Programa de Educação de Base, restrito naquele primeiro momento à alfabetização e catequese, mas auferir recursos financeiros para radicar e expandir mais emissoras. *“Naquele período, as emissoras eram tão importantes quanto são as estações de televisão hoje. (...) Então faziam parte de uma ação social mais ampla da igreja e eu fui chamado para trabalhar na RENEK com a seguinte perspectiva: a gente está querendo criar o MEB. Se sair o MEB você vai para o MEB. Se não sair o MEB você fica trabalhando conosco nessa expressão das emissoras católicas”*.⁷⁰

Ao analisar as diferentes motivações que levaram o Estado e a Igreja Católica a investirem na criação do MEB, Luiz Eduardo Wanderley (1984) levanta algumas hipóteses. Segundo ele, ao governo interessava ampliar o contingente eleitoral, restringir o poder das oligarquias rurais e manter o controle ideológico das massas rurais, na época sob assédio das esquerdas. Com base em Emanuel De Kadt, Wanderley (1984) afirma que à igreja Católica interessava expandir sua tradicional preocupação com a educação, assegurar seu prestígio e influência religiosa, impedindo o avanço do comunismo.

Tentando explicitar e ampliar as hipóteses supracitadas, Fávero (2002) destaca a atuação da ala progressista da Igreja Católica que operava no sentido de diminuir a miséria provocada pelo desenvolvimento econômico desigual. Assinala o progressivo deslocamento de parte do episcopado em

⁷⁰ Osmar Fávero – entrevista oral

direção ao movimento das classes dominadas (operários, camponeses e subproletariado) e das forças sociais que se manifestavam a favor de modificações na estrutura social. Enfatiza a atuação dos leigos oriundos da Ação Católica e ressalta a mudança de orientação que houve no interior da Ação Católica, passando de uma perspectiva social para a adoção de uma perspectiva política.

Osmar Fávero destaca a importância que a Revolução cubana exerceu no imaginário dos grupos estudantis e operários de sua geração. *“Lembro-me não somente de um grupo de estudantes da UNE que foi visitar Cuba e trouxe informações e material didático sobre a campanha de alfabetização, como de Sartre que, voltando de Cuba, fez uma magistral conferência sobre a revolução cubana, no salão nobre da FNFI⁷¹”*. Outro evento destacado por ele refere-se ao apoio dado pelo governo à sindicalização rural. Em decorrência desse acontecimento, a Igreja mobilizou a própria estrutura do MEB para a formação de líderes rurais, o que lhe deu novas perspectivas de ação.

No que tange a sua atuação no MEB, Osmar Fávero exerceu o cargo de coordenador da equipe técnica nacional. Ele nos conta que dividia com Vera Jaccoud a coordenação nacional dos diversos sistemas estaduais e locais. *“Fazíamos, em conjunto, os treinamentos de supervisores: um curso intensivo de 15 dias, em regime de internato, formando as equipes que atuavam nessas esferas. Em particular, encarreguei-me da montagem do sistema estadual de Minas Gerais, da equipe estadual e de mais 10 ou 12 equipes locais, cobrindo praticamente todo o estado. Havia uma pequena emissora católica em Governador Valadares que cobria inclusive a área litigiosa entre Minas e Espírito Santo; quando essa área passou para a jurisdição de Minas, não tinha nenhuma escola e passou a ser atendida por escolas radiofônicas. O sistema estava pronto para funcionar, com base na emissora do estado, quando ocorreu o golpe e foi suspenso”*.⁷²

À análise do itinerário de Osmar Fávero, se acrescenta o exame da trajetória de Aída Bezerra. Passados mais de quarenta anos, Aída rememora

⁷¹ Faculdade Nacional de Filosofia.

⁷² Osmar Fávero – entrevista escrita.

seu passado e revê as lutas e descobertas que lhe marcaram e, sobretudo, reflete sobre a importância de ter se envolvido na educação popular. Ao lembrar as vivências desse período, traz à tona a intensidade do vivido, consubstanciada em sua atuação no sindicalismo rural, na militância política e nas ações que desenvolveu junto ao MEB. Mais do que uma mera descrição objetiva de sua atuação, encontra-se no depoimento dessa educadora um relato vivo, carregado de emoção, no qual transparece o investimento afetivo daqueles que ajudaram a construir esse movimento.

Aída nos conta como foi o seu movimento pessoal de aproximação e comprometimento com o MEB. Ela “puxa” pela memória fragmentos de sua juventude, deslindando alguns sonhos e ideais tecidos durante esse período. Desde os tempos de criança, Aída sentia uma grande atração pelo ambiente rural e uma angústia decorrente do desejo de conquistar sua autonomia.

“Eu queria, na vida, era ficar independente e ir trabalhar no interior. Ou ir trabalhar no interior e ficar independente. Não sei se era porque, vendo papai sair para o interior e voltar, ficava achando que aquele mundo desconhecido era um mistério e eu queria desvendar. A verdade é que eu não queria ficar na cidade. Queria ir embora. Vontade de inaugurar a minha história, desligar, cortar o cordão umbilical” (Costa, 1986, p. 21, grifos da autora).

Por coincidência, a oportunidade de ir para o meio rural apareceu no final do terceiro ano do Curso de Serviço Social. Sabendo do seu interesse pelo meio rural, a diretora da Escola de Serviço Social, Dona Lourdes Moraes, a convida para participar da implantação de um Projeto de Eletrificação Rural, no sertão nordestino. É essa experiência que marca sua inserção no campo da educação: *“Aí é que eu começo o meu envolvimento com a área da educação. Praticamente, saí da Escola de Serviço Social para a área da educação”*.

Diversamente de Osmar, que ingressou no MEB por meio dos caminhos da Igreja, Aída tem na experiência de Itacuruba o primeiro campo em que irá tecer seu amadurecimento profissional em relação à educação popular. Ela lembra alguns momentos que marcaram seu ingresso no campo educacional, percurso este que se entrelaça à “pré-história” do MEB: *“fui para Itacuruba e Rodelas no início de 1959. Era uma comunidade do lado de Pernambuco e*

outra do lado da Bahia, que estavam no perímetro do Projeto Piloto de Eletrificação Rural. Lá desenvolvi várias atividades. Fui até chefe de tropa de escoteiros. Mesmo sendo um campo de trabalho profissional, aproveitei a oportunidade dessa experiência para fazer o meu estágio final e a minha monografia”.

De acordo com ela, o Projeto incluía a instalação de uma emissora de rádio. Dr. Arruda⁷³, então diretor do Projeto, havia conhecido a experiência desenvolvida por D. Eugênio Sales, no Rio Grande do Norte, e tinha intenção de realizar um trabalho semelhante ao ocorrido em Natal. Por causa disso, antes de se deslocar para a área do Projeto que cobria Itacuruba, em Pernambuco e Rodelas, na Bahia Aída fez um estágio no Rio Grande do Norte. *“Fui ver de perto a escola radiofônica de D. Eugênio. Foi o primeiro contato que tive com uma área mais definida de educação de jovens e adultos. Na verdade, fui eu que propus: ‘eu nunca fiz um trabalho semelhante. Não fui preparada para o meio rural. Então, o senhor me dá um estágio no Rio Grande do Norte?’. Não me lembro exatamente quanto tempo passei lá, porque faz muito tempo. Mas devem ter sido uns quinze dias. Fui a alguns treinamentos de monitores, vi a escola radiofônica funcionando. Fui à Rádio, escutei a aula que começava com uma oração. Já dava para ver que algumas coisas, se eu fosse fazer, não faria exatamente daquela forma”.*

Aída teve a oportunidade de conhecer o trabalho organizado pela arquidiocese de Natal, cuja origem, em 1958, partiu da iniciativa de Dom Eugênio Sales que, inspirado na experiência de Sutatenza, na Colômbia, empreendera um trabalho de educação e catequese por meio de escolas radiofônicas. Esse trabalho de educação pelo rádio vinculava-se ao Serviço de Assistência Rural (SAR) que, subordinado à arquidiocese de Natal, estendia sua influência às outras dioceses do país. De acordo com Bezerra e Rios (1995), a experiência levada a cabo pelo SAR reproduzia, com o máximo de fidelidade, todas as receitas difundidas pela Extensão Rural e no Desenvolvimento de Comunidade, no rastro de uma atuação com elementos de incentivo à pequena produção, à acomodação dos conflitos sociais e à evangelização dos pobres.

⁷³ José de Albuquerque Arruda, na época Diretor do Projeto de Eletrificação Rural de Itacuruba.

Em última análise, promovia a típica continuidade das obras sociais da igreja.

74

Ao se deter de forma mais reflexiva sobre as experiências vivenciadas naquele período, Aida assinala que o amadurecimento de suas escolhas na área da educação e a confirmação da sua preferência pelo meio rural se fizeram em Itacuruba: *"Era a minha primeira experiência de trabalho. Foi lá que construí a minha autonomia. A minha jovem autonomia. Distante da família, distante de tudo. Trabalhava muito! Eram lugares pequenininhos, distritos do município.*

Aida morou mais de dois anos em Itacuruba. Como marcos significativos desse período, ela destaca a forma como assimilou a cultura local, incorporando os costumes do grupo, numa espécie de mergulho: *"você se inclui naquilo tudo e termina fazendo parte. E como eu era muito nova, fui muito mais amoldada. Na verdade, foi um mergulho. Passei aí, quase três anos, morando. Ia em casa num intervalo de dois ou três meses. Passava uma semana, dez dias, no Recife e voltava. (...) Você vive de manhã, de tarde e de noite aquela cultura. Havia algumas dificuldades, mas eram poucas. Por exemplo, a certa altura, eu não agüentava mais comer bode e pedia: 'Cícera, por favor, tem ovos? Dois ovinhos fritos, por favor'. Eram poucas as opções: feira uma vez por semana, carne de boi também uma vez por semana. É verdade que eu tinha saudades do meu mundo, do meu povo, mas para sair de lá foi um terror. Chorei que nem um bezerro desmamado".*

Aída nos conta que, no segundo ano de trabalho em Itacuruba, o então diretor do projeto, Dr. Arruda, a mandou fazer um estágio em Sergipe. Naquela ocasião, a arquidiocese de Aracaju começava a formar uma equipe para criação de seu sistema radio educativo. A emissora do Projeto já ia ser implantada e, com base nessa iniciativa, D. Távora⁷⁵ vislumbrou a possibilidade de ampliar esse programa para outras dioceses. De fato, as atividades

⁷⁴ Ao analisar algumas ações sociais e educativas desenvolvidas pela Igreja Católica no período de 1945 a 1958, essas autoras asseveram que essa instituição ao mesmo tempo em que se preocupava com educação das elites, mantinha em suas obras sociais serviços educativos de tipo assistencial e preventivo. A relação que estabelecia com a sociedade era do tipo provedores/carentes. A existência de pobres não era um dado questionável, pois o que contava era a salvação individual.

⁷⁵ Na época D. Távora era o arcebispo de Aracaju.

desenvolvidas pelo SAR e pela arquidiocese de Aracaju constituem os primórdios do MEB. É com base nessas iniciativas que o episcopado progressista começou a idealizar a expansão do sistema radio educativo para as dioceses de outras regiões do País. Tomando-as como base, Aída e a equipe com que atuava iniciam a montagem do Sistema Radio Educativo de Itacuruba.

“De volta de Aracaju, começamos a montar o Sistema Radio Educativo de Itacuruba. A emissora era pequena e tinha sinal para 100 quilômetros de raio. A preparação específica que eu tinha para esse trabalho vinha do tempo que eu passei no Rio Grande do Norte e, depois, dessa participação no encontro de formação da equipe de Aracaju. Depois de feita a radicação das escolas na região do Projeto, fizemos o treinamento dos monitores. Contei com a ajuda de Lucinha, que era do Serviço Social Rural e que depois se tornou coordenadora do MEB em Pernambuco. Fizemos um treinamento completamente diferente do que tínhamos visto. Completamente outra coisa, era o que saía da cabeça da gente”.

Embora a montagem das escolas radiofônicas tenha se baseado nas iniciativas de Natal e Aracaju, o grupo buscou construir uma experiência própria, que se diferenciava em diversos aspectos das iniciativas originais. Apesar da formação predominante do grupo ser baseada na sociologia funcionalista, eles começavam a romper com seus pressupostos e com as idéias ligadas ao desenvolvimento de comunidade, passando a incorporar outros ensinamentos e idéias: *“a essa altura, eu já estava a quase duas léguas das idéias do Desenvolvimento de Comunidade. Já era a soma de outros ensinamentos e de algumas idéias que iam se agregando. Você tem uma certa insegurança do caminho, mas vai. Vai, mas não sabe muito. A gente era muito influenciada pela formação do funcionalismo dominante na época. Não tinha nenhum estudo do marxismo. Era só faro, intuição. Tentando fazer tudo do melhor modo possível, mas sentindo que tinha alguma coisa que não engatava”.*

Em seu relato, Aída traz à tona lembranças que lhe marcaram no passado: fatos, lugares e pessoas. Dentre essas lembranças está a de um

chileno, assessor da OEA, que acompanhava o projeto de Itacuruba. Segundo ela, esse assessor acreditava no socialismo cooperativista. No entanto, ela carregava uma certa resistência com relação ao socialismo, em decorrência do que sua família havia sofrido com a militância do seu pai: *"A gente brigava muito, Dr. Yuri e eu, mas se dava muito bem. Ele vinha com uma conversa: 'eu tenho uma bolsa de estudos para você'. Eu dizia: 'tem?'. Mas não fazia muita fé. Até que um dia ele disse ao Dr. Arruda que não era mais para eu ficar lá. Tinha bastante tempo que eu estava no Projeto e precisava sair para estudar. Ir para os Estados Unidos. Então, era uma bolsa para Winsconsin. E para isso eu precisava de inglês e deveria ir para o Recife me preparar"*.

Aída saiu de Itacuruba automaticamente empregada no Serviço Social Rural (SSR) que, algum tempo depois, veio a integrar o INCRA. Na Delegacia do SSR de Pernambuco, foi criado um Departamento de Educação de Base no qual foi lotada. A chefe desse departamento era Lucinha⁷⁶, amiga de Aída que acompanhara o trabalho de Itacuruba. Aída nos fala do seu processo de adaptação e do quanto foi sofrido para ela deixar Itacuruba para trás. *"Demorou muito para eu me acostumar com essa mudança. Foi uma terrível adaptação. O programa era ir para Recife, já fazendo parte do Serviço Social Rural, depois ir para Winsconsin passar um ano ou dois por lá estudando. Depois, voltaria. Mas eu pensava: não tinha nada o que fazer nos Estados Unidos"*.

Em seu relato, ela nos fala dos laços que construiu junto àquela comunidade e da constituição de sua jovem autonomia. Ela nos mostra o significado de voltar para casa depois de já ter construído um movimento de independência perante a família. O retorno ao Recife é visto com um certo estranhamento. A sua narrativa também revela parte dos percalços enfrentados no seu novo trabalho. Ela, que passava o dia inteiro livre, entrando sertão adentro, subindo e descendo rios, de repente se vê desempenhando um trabalho num ambiente fechado, que lhe limita o contato com tarefas mais práticas.

⁷⁶ Maria Lúcia Moreira da Costa

“Saí de Itacuruba em 1961 e fiquei indo e voltando. Mas já não morava lá. Nas despedidas, enfrentei dez dias de manifestações da população. Mil homenagens. Quando viajei, lembro que chorei horas e horas ao longo da estrada, de volta pra casa. Foi uma experiência marcante. Já tinha desenvolvido uma certa autonomia. É exatamente nessa idade que os jovens vão hoje morar sozinhos e criam seu mundinho. Eu, de alguma maneira, tinha criado o meu mundinho e, agora, voltava para dentro de casa de novo. Fui me aquietando devagar. No trabalho, também foi estranho. Trabalhar interna, numa sala, sentada numa mesa, dentro de uma sala o dia inteiro. Em Itacuruba, eu trabalhava no mundo todo, subindo e descendo o rio numa canoa, entrando caatinga adentro num jeep para chegar aos povoados. Se eu ficava dentro do escritório dez horas por semana, era muito. Eu perguntava: o que é que se faz aqui? E me respondiam: esse é o Setor de Educação de Base. E eu: além da supervisão de Itacuruba, o que é que a gente tem mais que fazer? Aí Lucinha me dizia: vamos aproveitar essas horas e vamos estudar. Então vamos!”.

A essa altura o trabalho com as escolas radiofônicas de Itacuruba começava a ganhar corpo e se desenvolver. Mesmo não residindo em Itacuruba, Aída ficou responsável por acompanhar e supervisionar os trabalhos desenvolvidos naquela localidade. Ela se lembra que, próximo a essa época, ocorreu um Seminário em Sergipe, no qual se encontra a raiz das articulações que deram lugar à criação do MEB. *“Era um debate preparatório. Lembro que veio uma representação da SUDENE, da RENECA (Representação Nacional das Emissoras Católicas) junto com D. Távora. E eu já estava ligada ao Serviço Social Rural”.* De fato, o que Aída traz à memória é o 1º Encontro de Educação de Base, organizado pela RENECA e ocorrido no final dos anos 1960. E a partir daquele encontro, saiu a disposição de se iniciar a instalação de escolas radiofônicas em outras dioceses do País. Nele começam os entendimentos entre a CNBB, representada pelo Arcebispo de Aracaju, D. José Távora, e o então eleito, mais ainda não empossado, Presidente Jânio Quadros, com vistas à criação do Movimento de Educação de Base, que veio a ocorrer efetivamente em março de 1961.

Além dos encontros formais que deram início ao MEB, Aída se lembra de ter participado de outras reuniões, nas quais foram traçadas as estruturas desse movimento. *"Depois, no Recife, nos reunimos com o pessoal da RENEK: Marina Bandeira⁷⁷, Vera Jaccoud, etc, e ficamos trocando idéias, bolando como seria a organização desse Movimento. O MEB nasce assim da experiência da RENEK, da experiência da Ação Católica no mundo estudantil e um pouco do movimento das Bandeirantes, tomando-os por inspiração. Quando o convênio foi assinado com o governo federal, já se tinha em mente o território de convocação dos quadros".* De acordo com ela, o MEB, no estado de Pernambuco, foi criado em convênio com o Serviço Social Rural. Em decorrência da experiência acumulada em Itacuruba, ela e Lucinha ficaram responsáveis pela coordenação estadual do MEB. *"Assumimos a montagem do MEB no Estado. Para mim, isso era a seqüência do que eu vivi em Itacuruba".*

Ao refletir sobre as vivências que teve nesse período, Aída assinala ser impossível compreender o desenvolvimento do MEB sem falar da conjuntura social da época, marcada por intensa mobilização e militância política. Em vez de mostrar uma imagem pronta e acabada do nível de consciência social e política daqueles que atuaram nessa experiência, ela revela a idéia de movimento, o processo de busca e a descoberta da política com base na prática concreta da educação. Ela nos mostra como a idéia de movimento foi envolvendo aqueles que participaram dessa iniciativa: a imagem de que as pessoas se moviam e se modificavam em processo.

"E você vai respondendo a essa convocação mesmo sem se apoiar numa formação política mais consistente. Há o discurso da teoria, sim, mas é à medida que você vai se envolvendo que você vai carecendo de entender melhor onde você está. A minha formação política mais sólida vem depois da minha entrada no MEB. Até então, eu tinha afinidades, simpatias, posições, convicções em determinadas discussões, mas eu não me sentia uma pessoa politicamente formada. Dentro do MEB é que a gente começou a percorrer o caminho dessa formação, a fazer grandes perguntas. Depois, a prática pedia uma direção. É a militância que deslancha isso e não o inverso".

⁷⁷ Marina Bandeira, Secretária Geral do MEB.

O relato dessa educadora apresenta metáforas que mostram os significados construídos com relação à sua participação no MEB. O entrelaçamento do aspecto político com o educativo é comparado a uma “janela que se abre”, um desvelar de realidade, uma grande fresta a iluminar o contexto mais amplo das práticas nas quais estavam envolvidos. Em decorrência disso, não era possível mais fazer um trabalho de educação e evangelização se não fossem asseguradas as condições básicas de existência. Era mister preparar os educandos para participarem ativamente na vida econômica, política e social do país, por meio do processo de conscientização, ou seja, era mister a reflexão crítica sobre as necessidades humanas numa determinada época e a tentativa de modificar essa realidade, tendo em vista a plena realização das diferentes dimensões humanas.

“Você entra para responder a uma convocação, a uma demanda, mas é à medida que você começa a considerar o contexto que você dá direção à sua prática. É como se você estivesse abrindo as janelas, todas. E o MEB é invadido por essa prática e pela indagação, por esse desvelamento da realidade. Não dava mais para você fazer um bom trabalho só com a boa vontade de quem se gratifica indo trabalhar com os pobres. Não era isso. Você estava diante de um desafio, por aquele caminho você estava propondo uma aliança política com outra classe, se aliando aos seus desafios. E a gente não se dava conta muito claramente dessas conseqüências. Quem tinha mais clareza era Vera Jaccoud, a coordenadora nacional, que dizia: ‘minha gente, menos divulgação, menos divulgação. Não esquecer que os nossos patrões são os bispos e que os patrões dos nossos alunos são os senhores das fazendas, dos engenhos, latifundiários; e que o governo é quem dá o dinheiro’. Como quem diz: devagar com o andor que o santo é de barro!”

É importante registrar que os grupos atendidos pelo MEB provinham basicamente do meio rural. Mesmo, em sua maioria, pertencentes às camadas médias da sociedade, os quadros do MEB foram colocados diante das difíceis relações entre proprietários rurais e camponeses, no âmbito de um conturbado cenário político e social caracterizado pela emergência das camadas populares e de movimentos políticos de esquerda e de direita. Foi, sobretudo, o contato

com a realidade de exploração capitalista no campo que mudou a forma de interpretar e pensar a realidade brasileira. Ao serem invadidos por essa dimensão da realidade os integrantes do MEB aprofundaram suas críticas em relação à estrutura social, ao anacronismo da igreja e à decadência do aparelho estatal. Como resultado desse processo, esse movimento começou a ficar sob o holofote do episcopado e do mundo dos latifundiários, como nos mostra o depoimento a seguir:

“À medida que se fortalecia, o MEB ia ficando sob o holofote do episcopado e, pouco a pouco, do mundo dos latifundiários. O Movimento era muito marcado pela militância cristã. Essa disposição da fé, da mística e da fé. Com base nisso, se dava toda a discussão de ordem política e teórica que se acrescentou. A gente começava, de fato, a discutir a questão da mudança de estrutura. Finalmente, a gente estava a fim de quê? de contribuir para quê? Para uma mudança estrutural da sociedade ou para quê? E não era como Itacuruba, eu não estava mais quase sozinha. Nós éramos equipes, e equipes articuladas no país todo. A ponto de, num ano e meio de trabalho, se ter forjado um movimento dinâmico”.

Acompanhando a dinâmica dos movimentos sociais de esquerda, O MEB se contamina pela conjuntura de radicalização política. Se, inicialmente, visava a *“oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis”* (Paiva, 1973, p. 240), passa a incorporar em seus objetivos o processo de conscientização: a idéia de que era necessário modificar mentalidades e estruturas. Ao reconhecer a existência de uma sociedade de classes, posicionando-se em favor das camadas desfavorecidas, o MEB rompe com a visão de que bastava apenas integrar essas populações ao processo de desenvolvimento, negando-se a ser mais um paliativo no trabalho de amaciamento do povo, face às injustiças existentes na sociedade.

Aída também nos fala do seu encontro com o marxismo. Segundo ela, naquele momento, as faculdades de Ciências Sociais já existiam e a discussão do marxismo não era restrita apenas aos partidos comunistas ou a

determinados núcleos de intelectuais. Essas discussões chegavam até o MEB, levando a militância cristã a refazer seus caminhos e a realizar uma reinterpretação da sociedade e da educação, tomando por base o reconhecimento da existência de classes sociais antagônicas. A revolução cubana era algo que instigava e servia de referência, indicando a possibilidade de construção de outros caminhos e demandando um posicionamento político face à realidade em questão.

“A leitura e o debate marxista foi entrando pelo mundo estudantil e o MEB não estava isolado disso. A experiência de Cuba estava lá, como que dizendo: é possível! E você começava a fazer uma leitura dos conflitos na ótica do reconhecimento da sociedade de classes. A vida toda a gente tinha sido preparada para dizer não ao comunismo, ao socialismo, ao materialismo. E, de repente, tínhamos que refazer esse caminho. O encontro entre as diversas militâncias não era fácil. Havia algumas facetas, algumas diferenças. Não era um bloco monolítico, mas a energia da militância era da mesma qualidade”.

No tocante ao processo formativo desenvolvido no MEB, tanto Osmar quanto Aída são unânimes em afirmar que este era o traço que o diferenciava das outras experiências que lhe foram contemporâneas. Segundo Fávero, o MEB se distinguiu dos demais movimentos por ter abrangência nacional e por ter criado quadros profissionais muito bem formados, em cursos de treinamentos intensivos. Com efeito, o MEB foi um dos poucos movimentos que alcançou projeção nacional. Em 1963, ele contava com cerca de 500 profissionais contratados e milhares de monitores e líderes de grupos em diferentes lugares do país. Graças à influência da Igreja, conseguia importante mobilização em sua base, especialmente no meio rural, no qual sua atuação foi predominante.

Dentre os espaços específicos nos quais ocorria o processo formativo, sobressaem os encontros estaduais de educadores dos sistemas radio educativo (supervisores, coordenadores, professores, professores-locutores) e os Encontros Nacionais. O Encontro Nacional de Coordenadores era realizado a cada ano. Ele contava com representações dos diferentes estados para a avaliação das práticas, a necessária análise e a definição dos rumos do

movimento. Em relação a esse último evento, Osmar destaca a importância histórica do Primeiro Encontro Nacional de Coordenadores, ocorrido ao final de 1962. Ele analisa o significado desse encontro, salientando o caráter de reflexão coletiva e o conseqüente redirecionamento dado à prática político-pedagógica. É importante registrar que nesse evento foi revista e modificada a forma de atuação do MEB, redirecionando-se a Educação de Base em uma perspectiva radical. *"Em particular, essa redefinição foi fortemente influenciada pelos seminários desenvolvidos pelo Pe. Henrique de Lima Vaz, nos encontros da JUC, e, sobretudo, pela criação da Ação Popular, um 'partido ideológico', conforme acepção de Gramsci, com o qual quase todos nos comprometemos"*.

No conjunto de depoimentos intitulado "MEB: uma história de todos nós", publicado na série *Cadernos de Educação Popular*, organizado por Costa (1986), diversos sujeitos que participaram dessa experiência, em seus anos iniciais, rememoram os principais aspectos que marcaram o seu envolvimento no MEB. No que tange ao I Encontro Nacional de Coordenadores, Vera Jacooud, coordenadora nacional do MEB à época, afirma que a proposta de conscientização e politização explicitada nesse encontro foi resultado de um processo que já vinha ocorrendo nas práticas educativas, e foi mais um ponto de chegada que um ponto de partida. Ao lembrar esse momento, Aída destaca o estado de espírito vivido pelos participantes, definido como uma espécie de angústia por já possuírem uma experiência de trabalho acumulada que, no entanto, *"não podia continuar naquela direção e que já apontava para outro caminho. Mas não víamos claro. Era como se se dissesse que o MEB já não era aquele por onde começou, já era outra coisa, e a gente não sabia explicar"* (Costa, 1986, p. 99).

De acordo com essa educadora, as tensões entre o episcopado e o grupo de leigos que coordenava o MEB se iniciaram nesse encontro. Ela lembra as interferências, cerceamentos e os vários momentos nos quais essas tensões se reproduziram dentro e fora da instituição, por meio do confronto com os bispos e os vários grupos da Igreja. No que se refere à experiência de Pernambuco, assinala que a tensão ficou maior quando o movimento ligado ao sindicalismo rural começou a ganhar corpo e se desenvolver. Ela nos conta que a Igreja

guardava um ressentimento de haver perdido a classe operária urbana e tinha medo de perder os trabalhadores rurais para os comunistas. Esse sentimento se intensifica à medida que as tensões no campo se elevam, em decorrência da atuação das ligas camponesas e de outros movimentos sociais. Apesar de longo, vale a pena citar o trecho da narrativa dessa educadora, no qual relata algumas vivências e impressões sobre o seu engajamento no sindicalismo rural.

“D. Eugênio, por exemplo, começava a dar força a um sindicalismo rural de inspiração cristã. Ainda a ilusão da Cristandade. Em Pernambuco, isso era complicado. A gente tinha uma confiança cega em D. Carlos, o arcebispo, mas havia na arquidiocese uma iniciativa recente de trabalho de sindicalização rural que era feito à imagem e semelhança do trabalho de d. Eugênio. Então, acontecia que o MEB atuava no meio rural dentro de uma determinada orientação e se deparava com essa atividade junto aos trabalhadores rurais que ia numa outra direção. Essa relação foi ficando tensionada.

Não me lembro por meio de que acordo, mas o fato é que o MEB remunerava um advogado assessor específico para essa sindicalização rural. Eu era coordenadora do MEB Estadual junto com Lucinha e, a uma certa altura, fui envolvida por essas questões da organização sindical. Um dia fui chamada pelos próprios trabalhadores que faziam parte dessas atividades, e eu conhecia a maioria por conta mesmo dos trabalhos do MEB no meio rural. Eles estavam muito atrapalhados e queriam conversar, confiavam em mim.

A questão é que estávamos numa fase de organização e registro de sindicatos rurais que inexistiam, na prática, nessa época. E havia uma luta ferrenha entre as diversas tendências pelo poder do sindicato em cada município. Quem se organizasse primeiro e chegasse com a papelada no Ministério do Trabalho, registrava o Sindicato Rural do município e não podia haver outro sindicato no mesmo município. Eram vários atores nesse espaço: o PCB, a Igreja, os Independentes e outros.

Ia acontecer a solenidade de fundação de um Sindicato Rural num determinado município, que tinha sido registrado pelo pessoal do Partido Comunista, e o padre, inconformado, convocou o pessoal de sua organização

para impedir a fundação desse Sindicato específico. E esse grupo estava resistindo, mas não sabia como explicar para o padre. Pensei: vão começar a instalar a briga que é deles entre os trabalhadores rurais. Eram fiéis ao padre, mas os outros eram seus companheiros, não queriam fazer aquilo. Enfim, tivemos uma longa conversa na qual deixamos claro que ninguém tinha esse poder de etiquetá-los. Eram todos trabalhadores rurais, etc, etc.

O padre ficou sabendo da conversa, porque eles não foram brigar com os companheiros e ficou muito zangado comigo. A partir daí, eu fui classificada de "vermelha", "cubana", e outras caricaturas bem típicas da época".

Do ponto de vista histórico, desde o início do processo de colonização, as condições de vida no campo foram marcadas por relações patrimonialistas e pela exploração do trabalhador rural.⁷⁸ Entretanto, com o passar do tempo, principalmente na Região Nordeste, essas contradições se tornaram mais agudas e sujeitas à instabilidade social, o que acabou levando o sindicalismo rural a ser mais intenso nessa região. Nesse cenário, o campesinato emergia como a base maior da população, dotado de características virtualmente explosivas face à realidade de miséria e opressão que vigorava na região. O medo do comunismo, consubstanciado na expansão das ligas camponesas, acaba levando o governo federal e o sindicato dos padres a empreenderem uma verdadeira disputa para ver quem conseguia montar mais sindicatos, e assim delimitar o seu campo de atuação. Existia também um sentimento generalizado no País de que as áreas rurais não poderiam ficar abandonadas à própria sorte, além do aumento do interesse acerca do destino dos camponeses por parte de vários grupos da igreja católica. A entrada de outras organizações de esquerda nessa luta acirra as tensões entre os diferentes grupos e facções, tensionando as relações no campo.⁷⁹

⁷⁸ De acordo com Emanuel de Kadt (2003), há poucas décadas, a maioria dos camponeses não se via como proletariado. Além da estrutura das relações tradicionais patrão-dependente, a ferrenha oposição dos latifundiários a esses movimentos não permitia que brotassem condições favoráveis ao desenvolvimento de organizações no campo. Esse cenário sofrerá algumas alterações com o surgimento das ligas camponesas e com a regulamentação do Estatuto do Trabalhador rural, em 1963, desencadeando verdadeira luta para se conquistar os trabalhadores rurais.

⁷⁹ Dentre as organizações de esquerda que entraram na luta pelos sindicatos destacam-se a ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, vinculada ao PCB; o CONSIR – Comissão Nacional de Sindicalização Rural, nascida a partir de um convênio entre a SUPRA e o Ministério do Trabalho; e a AP – Ação Popular, entre outras.

O depoimento de Aída nos mostra como foi o seu movimento pessoal de aproximação e comprometimento com o sindicalismo rural. Ela delinea o cenário de turbulência e agitação política que marcou o início dos anos 1960, especialmente, na realidade pernambucana. Destaca os vários interesses postos em luta por parte das diversas organizações sociais e políticas que tomaram para si a questão da formação e instrumentalização política dos trabalhadores rurais. Interesses esses quase sempre divergentes e conflitantes e que levaram a uma verdadeira corrida pelos sindicatos. Aída nos conta que as tensões foram aumentando a tal ponto que ela teve que pedir para sair da coordenação do MEB e ficar à disposição do trabalho com os Sindicatos. Sabendo do seu envolvimento no sindicalismo rural, o então diretor da SUPRA⁸⁰ a coloca como responsável pelo Setor de Sindicalização Rural daquela Delegacia.

“Então, tudo isso vira uma encruzilhada infernal, porque o governo queria os Sindicatos, queria votos, apoio dos trabalhadores rurais; a Igreja brigava pelo território ameaçado pelos comunistas e cristianizando a organização sindical; e ainda havia o PCB, outras organizações de esquerda, as Ligas Camponesas e os independentes que não aceitavam o domínio de nenhuma dessas convocações. Dentro do MEB também não tinha essa liberdade, porque me confrontava com essa orientação inspirada por D. Eugênio e com a qual não estávamos de acordo. Quando o Delegado da SUPRA me convocou, pensei: 'sabe de uma coisa, vou continuar vinculada ao MEB e vou fazer o meu trabalho junto aos sindicatos com o patrocínio oficial, porque eu teria mais liberdade de atuação'.

Aída relata que, quando ocorreu o golpe de 1964, ela estava envolvida em atividades no meio rural, atuando na política sindical e na criação da FETAPE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco. Para a criação dessa federação foi estabelecida uma estratégia baseada na aliança entre as diferentes tendências. Para isso, ela contava com o apoio político do

⁸⁰ Durante o governo Goulart o Serviço Social Rural se transforma na SUPRA - Superintendência da Política Agrária - ganhando outro desenho institucional.

peçoal do MEB que militava nessa área, muitos de AP, e com o apoio do Delegado e do Sub-Delegado da SUPRA.

Após um enorme esforço para articular os interesses dos diferentes grupos, finalmente chegou-se a um acordo. *“A FETAPE foi fundada mais ou menos em agosto ou setembro de 1963. Em novembro tivemos que enfrentar a primeira grande greve rural que parou a Zona da Mata. Usinas e engenhos. Já havia tensões com a burguesia local pela insatisfação com o governo de Dr. Miguel Arraes e, com a greve, essa tensão aumentou. Houve mesmo ameaça de intervenção federal. Foram nove dias. Nunca havia participado de greve na minha vida. Nunca vi um movimento tão disciplinado. Parou tudo mesmo. Eu estava muito perto de tudo isso”.*

Quase na mesma época em que foi criada a FETAPE, em Pernambuco, constituiu-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), constituição esta, marcada por intensa disputa entre as diferentes facções e grupos envolvidos nesse movimento. Observando-se o relato dessa educadora, pode-se constatar o quanto ela tinha caminhado em tão pouco tempo. Fazendo parte dos quadros do MEB e comprometida com o movimento sindical, ela se encontrava numa encruzilhada: ao mesmo tempo em que discordava dos encaminhamentos que provinham dos sindicatos dos padres, tinha parte de sua liberdade cerceada devido às orientações de parte do episcopado. A solução encontrada para o impasse foi tirar uma licença da Coordenação Estadual do MEB, ingressando “por inteiro” no sindicalismo rural. Essa decisão irá marcar profundamente sua trajetória, fincando raízes na constituição de sua militância política. A luta por desenvolver um processo conscientizador que respeitasse o trabalhador e suas opções concretas; a obstinação em criar estruturas sindicais e mecanismos de luta que impedissem a massificação tanto de esquerda quanto de direita; a defesa pela união dos trabalhadores numa frente única contra o capitalismo, constituem contribuições para a história do sindicalismo que, apesar da repressão de 1964, despontará, anos depois, nos inúmeros movimentos sociais que emergiram ao final da década de 1970.

Além da inserção no sindicalismo rural, outra mudança decorrente do I Encontro Nacional de Coordenadores foi em relação ao material didático. Incitado a refletir sobre os momentos significativos que marcaram esse período específico de sua trajetória, Osmar nos conta que desde os primeiros treinamentos já sentia necessidade de elaborar algumas apostilas que fixassem os conteúdos estudados. Aos poucos essas apostilas viraram séries. Segundo ele, Carlos Rodrigues Brandão - que na época estudava Psicologia na PUC - RJ e integrava a equipe técnica nacional - fazia questão de dizer que o MEB se dava ao luxo de ter equipes de estudos, em âmbito nacional e em alguns estados, que se dedicavam a analisar e a fundamentar a prática educativa.

Osmar aponta o Conjunto Didático *Viver é lutar* como uma das melhores produções do MEB. Segundo ele, o material didático disponível para a alfabetização, fornecido pelo MEC na época, era muito fraco e totalmente inadequado para a educação de adultos, sobretudo, naquele momento de radicalização política. A produção de textos para a alfabetização, *Saber para viver*, e para os recém alfabetizados, *Viver é lutar*, foi decidida no I Encontro Nacional de dezembro de 1962. Osmar ficou encarregado de coordenar a elaboração desse material durante todo o ano de 1963. O primeiro material a ficar pronto foi o *Viver é Lutar*: um conjunto de lições que, em princípio, corporificava toda a ideologia do Movimento. Ao refletir sobre essa produção, ele afirma que a considera o melhor trabalho que fez no MEB. E acrescenta que esse material fora feito pensando na realidade do Nordeste: "*a gente sabia que era a linguagem do Nordeste e não tinha essa idéia de fazer o livro em nível nacional: era cada vez mais localizado e no Nordeste, porque precisava-se de um livro que unificasse aquela pós-alfabetização*".

O contato com a produção desenvolvida por diferentes grupos educativos ajudou bastante no processo de elaboração desse material. Fávero nos conta que a grande descoberta foi quando aconteceu a Revolução Cubana e que o pessoal da UNE foi a Cuba e trouxe, além de informações sobre a campanha de alfabetização, a cartilha de alfabetização usada naquele país, que era uma cartilha muito simples. No entanto, enquanto a maioria das cartilhas

começava com "A E I O U", a cartilha de Cuba começava com OEA. "*Cuba tinha acabado de ser expulsa da OEA. Isso foi um soco na cara da gente! O concreto está aqui!*" Ao rememorar parte das vivências por que passou, ele descreve parte desse processo:

"Trabalhamos o ano de 1963 inteiro para fazer o livro de leitura. Já havia as críticas de cartilha do Paulo Freire. (...) Mas o importante não era fazer uma cartilha de alfabetização: era um livro para pós-alfabetização. Tinha acabado de sair o livro de alfabetização do MCP, que era meio cartilha, meio livro de alfabetização. Fizemos um livro de pós-alfabetização que era uma historinha bem contada. Esse livro é praticamente... o ideológico do MEB está todo lá: tipo a sujeira do tacho".

Viver é lutar não era somente um livro de leitura. Era um conjunto didático formado pelo livro de leitura e mais três outros documentos que visavam a apoiar e a orientar os professores e responsáveis pelas aulas radiofônicas: uma *Justificativa*, com dados que apoiavam as afirmações sobre analfabetismo, falta de escolas para crianças, fome, carestia etc; uma *Fundamentação*, com textos teóricos que explanavam os conceitos utilizados no livro de leitura; uma *Mensagem*, contendo trechos do evangelho e orientações para a catequese, que passou a ser lida em separado, em horário diverso ao horário das aulas.

Viver é Lutar ficou pronto e foi distribuído em janeiro de 1964. Parte da edição da cartilha foi apreendida, ainda na gráfica, pela polícia do antigo Estado da Guanabara, sob as ordens do então governador Carlos Lacerda, gerando intensa campanha e vários protestos contra o episcopado. De acordo com Osmar, após esse episódio, seguiram-se acusações públicas, nos jornais e na televisão ("A cartilha comunista dos bispos") e defesas por parte de D. José Távora, presidente do MEB, mais inquéritos policiais, etc. A divulgação do texto e das fotos que o ilustravam (segundo a polícia, as fotos eram mais subversivas que os próprios textos, embora fossem fotos das situações reais, a maioria delas adquiridas de agências de propaganda) ganhou imediatamente jornais e revistas brasileiro, latino-americanos e mesmo franceses. Mais tarde esse material foi editado na Itália, para uso de operários de Milão; e, na

Alemanha, para um programa radiofônico de uma emissora católica do sul daquele país.

Ainda em relação ao processo formativo ocorrido no MEB, Aída Bezerra afirma existir duas fases distintas. A primeira fase ocorreu tendo por base o instrumental que os seus integrantes traziam. De um modo geral, os primeiros quadros do MEB apresentavam uma formação semelhante a que ela trazia, assentada no funcionalismo e na Psicologia experimental. Em sua visão, essa bagagem trazida pelos quadros iniciais do MEB reforçava a perspectiva de que bastava apenas integrar os indivíduos à sociedade. Tratava-se, segundo ela, de uma formação *“muito adequada à inserção dos educandos no sistema. Mesmo porque isso não estava em discussão. O negócio era o aprendizado, a alfabetização. Havia também muitos elementos da extensão rural nessa experiência. Era isso que dispúnhamos. Aí começa uma discussão ao redor de categorias de pensamento que não eram essas. Evidentemente, isso não é regra geral, eu não posso dizer que no MEB éramos todos assim”*.

De acordo com Aída, num segundo momento, o MEB começou a incorporar as reflexões mais avançadas do debate político, congregando pessoas vinculadas a essas discussões. Ela afirma que, embora o MEB tivesse como ponto de partida uma intenção e um compromisso ético-político, o trabalho que realizava era ainda pautado nas concepções iniciais. O contato com as relações de exploração capitalista no campo e as ligações estabelecidas com as forças de esquerdas conduziram o MEB a rever sua prática e a colocar-se no compasso político dos demais movimentos de cultura. Ao se deter de forma mais reflexiva sobre esse processo, ela assevera que *“foi a qualidade da proposta de formação que permitiu a mudança do MEB. É o que vai consolidando o movimento, aprofundando seus desafios e tornando clara a necessidade de definir uma postura, um perfil. Distanciava-se de uma formação de grandes orientações e técnicas de supervisão para ser uma discussão da prática agregando outros subsídios. Como participei da seqüência da formação, deu para observar a mudança, a diferença”*.

Aída relembra das vivências que teve no estágio em Aracaju, antes mesmo da criação do MEB. Segundo ela, predominava, nesse momento, a

influência da psicologia social da época, que se fundamentava no não-diretívismo e nas técnicas de treinamento mental: *"o grupo parecia estar numa sessão de terapia. Teve gente que não agüentou. Um Não-Diretívismo ortodoxo, as técnicas do Treinamento Mental. Muita influência francesa. Não se pode dizer que disso tudo não se pôde aproveitar algumas técnicas. Eu mesma até hoje uso, mas como técnicas auxiliares e com outros vínculos. Dá para perceber como trabalhávamos com muita coisa importada: Desenvolvimento de Comunidade, Extensão Rural, treinamento mental, etc"*. De acordo com ela, foi Vera Jaccoud, uma das coordenadoras nacionais do MEB, quem começou a fazer uma outra "costura" dessas teorias⁸¹.

Aída nos fala do senso de equipe e da *forte dose de exercício democrático* que predominava no MEB, consubstanciada na *"disponibilidade para fazer junto, aprender junto"*. Ela mostra exemplos de como, depois de formadas as equipes de Pernambuco e a do Recife, o pessoal de Recife já era convocado para, junto com a Equipe Nacional, colaborar na formação da equipe do Ceará. *"Depois era o Ceará que participava da formação da equipe do Mato Grosso, com a continuidade da formação em serviço. Depois, era alguém de Goiás que ia para o Norte, e assim por diante"*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os integrantes do movimento aprofundavam a sua própria formação, eram promovidos a formadores, num processo, em que as equipes se conheciam e fortaleciam os laços entre si.

O relato dessa educadora revela a riqueza que emergia das práticas formativas do MEB. Ela nos fala de processo de mudança, de devir. Se, inicialmente, o instrumental teórico trazido pelos integrantes do MEB inspirava-se em elementos oriundos da sociologia funcionalista ou em práticas importadas como Desenvolvimento de Comunidade e Extensão Rural; posteriormente, a inserção política dos seus integrantes e as reflexões coletivas sobre a prática levam o grupo a se modificar e a desenvolver uma competência específica. Nesse processo, *"a velha leitura da sociologia funcional*

⁸¹ É importante registrar que Vera Jaccoud, estagiara no Peuple et Culture (PEC) em Paris em 1962, conhecera as experiências desenvolvidas pelos Movimentos de Cultura Popular que ocorriam na França, especialmente as iniciativas levadas a cabo pelo PEC. Acompanhara o sistema de treinamento por ele desenvolvido e suas diferentes formas de ação. Também visitara Marrocos, onde eram cultivadas experiências de animação cultural.

foi sobrando, o treinamento mental sobrou, o não-diretívismo foi ficando pelo caminho. E a gente foi reinventando, inventando outros instrumentos, agregando outras experiências que a gente nem conseguia dominar no início”.

Aída aborda a emergência de novos instrumentais e a reinvenção de práticas antigas, que passam a ser vistas em novos horizontes e projetadas em outra dimensão: *“O importante é como a gente foi refazendo as nossas maletas de instrumentais trazidos das escolas, das universidades, agregando outros temas, fazendo outras sínteses, e quem ajudou nisso foi a dinâmica de formação”.* Como exemplo, situa as experiências de animação cultural e animação popular, cuja origem encontram-se nas iniciativas de animação francesa e nas experiências do Marrocos e Senegal; mas que aqui se transformaram, ganhando feições próprias à nossa realidade.

Percebe-se assim, no relato dessa educadora, a diferença que fez a possibilidade de contar com a abertura na reinvenção do instrumental de trabalho e da exploração do espaço da formação permanente. Em relação a esse processo ela afirma: *“A gente não era assim tão brilhante, mas explicitamente militantes. E por isso, a gente foi mergulhando cada vez mais num compromisso político. Quando me dei conta, estava envolvida com o sindicato rural”.*

3.5 - A descoberta do caráter político da educação: significados conferidos às experiências vivenciadas

No que tange às experiências vivenciadas no início dos anos 1960, o último aspecto a destacar refere-se à importância e aos significados que esses educadores atribuem ao envolvimento que tiveram nas práticas político-pedagógicas que emergiram nessa época.

Ao refletir sobre os aspectos e/ou momentos que marcaram esse período, Zeca revela que o fato principal *“basicamente foi ter conhecido Paulo Freire e o pensamento dele. No meu caso, que não estava na área de educação pensar a educação foi um marco, quer dizer, mudou a minha vida. Eu sou outro por causa disso...”.*

Num "acerto de contas" com o passado, Zeca assevera que naquele momento tinha plena consciência da necessidade de transformações estruturais. Ele relata que durante o tempo no qual esteve envolvido com o sindicalismo rural, pensava que a mudança estrutural em si tinha a capacidade de alterar a realidade social. Todavia, ele não incluía a população como sujeito dessa mudança, *"a não ser como massa de manobra, como origem de poder, mas atuando através de nós, os salvadores da pátria"*. Ele nos conta que, nesse processo, o povo entrava apenas *"como legitimador, uma fonte do poder para que eu pudesse fazer a sindicalização rural. No fundo, para mim, os que controlassem o sindicato fariam a transformação rural necessária. Embora respeitasse o trabalhador rural e houvesse um processo lento, ele era massa de manobra, era volume, era número. Não era sujeito de fato"*.

De acordo com Zeca, foi o contato com o pensamento freireano que lhe possibilitou a descoberta da raiz paternalista e autoritária de sua formação social: *"Eu imaginava um grupo que assumisse o poder, fazendo as transformações, depois disso descobri que esse processo só é válido se além do poder você estiver legitimado de forma democrática, ou seja, que a população da qual a gente tomava as dores também tinha que ser sujeito no processo de transformação. Agregar essa população como sujeito do processo foi a descoberta dessa época para mim. Eu dei um passo a mais"*. Zeca conta com orgulho a importância dessa descoberta para sua vida: *"foi nessa época que eu descobri que o processo tem que ser democrático, tem que fazer junto, com. Isso é da época e é muito Paulo Freire"*.

É importante lembrar que Zeca se aproximara do grupo da UEE com intenções bastante pragmáticas: ele pretendia conhecer o método de alfabetização e conscientização, tendo em vista aumentar o número de sindicalizados rurais. O contato com as idéias freireanas mexeu de forma profunda com seu imaginário e com as convicções que possuía. A orientação humanista cristã e a tendência democrática impressas no pensamento freireano opunham-se às matrizes autoritárias e elitistas existentes em nossa cultura e na educação escolar. Desse ponto de vista, sua aposta na educação como instrumento de libertação do homem também era uma aposta na

construção de uma sociedade assentada em bases diferenciadas. Em vez de um simples método de alfabetização, Zeca se deparou com uma forma de pensar complexa, que lhe desafiava e não lhe dava receitas prontas, mas que lhe colocava constantes desafios. A experiência de Vila Helena Maria e as vivências que teve no âmbito da educação popular ajudaram Zeca a revisar suas concepções políticas, mostrando-lhe que havia outros caminhos que incluíam a participação das camadas populares como sujeito ativo das mudanças sociais. Superar essa concepção numa época em que parte significativa da esquerda brasileira estava impregnada da concepção leninista de vanguarda, constitui-se *"um passo a mais"* dado por Zeca.

Por sua vez, Vera assinala que a experiência de Osasco foi importante para todas as pessoas que nela se envolveram. Segundo ela, a participação nesse trabalho fez com que parte significativa do grupo optasse posteriormente por uma atuação ligada à educação. Ela indica algumas características que fizeram de Osasco uma experiência impar, marcando a vida e a formação das pessoas que dela tomaram parte: *"... primeiro durante um ano, todos os nossos fins de semana estavam envolvidos com isso: de preparar, de ler, de discutir. (...) Descobrimos um monte de coisas, que iam além da alfabetização em si. Começamos a discutir o significado das coisas. Foi uma mudança das pessoas como um todo, discutindo muito a nossa relação com a população, dos universitários com o Brasil daquele momento ... uma outra coisa interessante é que o grupo fez algo que ainda hoje é bastante raro: recriamos Paulo Freire em muitas coisas. Não bebemos Paulo Freire de uma maneira acrítica: disse, está dito e faremos assim".*

Um aspecto destacado por Vera é que a experiência encerrava diferentes olhares e perspectivas. Segundo ela, o fato de existir pessoas de diferentes áreas de conhecimento possibilitava diversos olhares decorrentes de formações e histórias diferenciadas. *"Várias vezes isso foi muito enfatizado porque tinha a visão diferenciada do pessoal. Por exemplo, tínhamos que fazer o levantamento da realidade do universo vocabular. Então você tinha todo um trabalho de Ciências Sociais que fazia muitas pesquisas. Naquele momento,*

você aprendia muito com as pessoas de Serviço Social que sabiam como fazer”.

Outra dimensão considerada importante foi o engajamento político do grupo de jovens. Vera nos conta que o grupo começou a aderir a uma idéia de mudança, tendo como base os princípios da AP: *“Princípios que eram muito diferentes da AP nos seus últimos tempos. Politicamente tínhamos um grupo afinado, no qual refletíamos sobre muitas questões dessa natureza junto com esse olhar do trabalho, o que fez realmente ser este um período de muitas aprendizagens”.* Com efeito, a AP constituía um dos pólos que aglutinava as forças políticas ligadas à esquerda católica. Em termos ideológicos, em seus primeiros anos, abrigava uma confluência do pensamento progressista cristão e do ideário marxista. Amparando-se nesse referencial, os integrantes da AP afirmavam a necessidade de um modelo de sociedade que superasse tanto os males do capitalismo quanto a burocracia e o autoritarismo presentes no socialismo real. Assim, vislumbrava-se um socialismo humanista a ser construído com a participação consciente das classes populares, visando à realização dos anseios mais profundos de igualdade e justiça social.

Ao rememorar alguns aspectos que marcaram essa experiência, Vera revela um dos grandes achados da época: a descoberta da educação como instrumento de mudança. Ela enumera diversos elementos que ajudam a reconstituir parte do universo da juventude progressista da época. Ela inicialmente relata que a experiência passou *“por esse prisma da descoberta da educação como um instrumento de mudança do mundo. Antes disso eu não tinha. A universidade não me dava isso. Não sei, se eu não tivesse essa oportunidade, se teria feito essa descoberta em algum momento, mas eu fico acreditando que não. Para um grupo de jovens, naquele momento muito especial que foi os anos 60, eu acho que precisaria ser bem pensado. Foi um momento bastante especial na nossa história. Esse sentimento de ter um instrumento de contribuição para uma mudança e a construção de uma nova realidade possível de mais igualdade, de mais justiça. Eu acho que isso junto com esse universo de jovem que é muito sonhador, que traz muita esperança, passa a ser um elemento extremamente significativo”.*

Vera também aponta o clima de efervescência que configurava o cenário nacional como um dos possíveis fatores que catalisaram a mobilização e comprometimento político dos jovens de sua geração. *“Eu acredito até que muito desse sentimento também era fruto de um momento histórico bastante diferenciado, e que a gente pelo menos acreditava que esse Brasil novo era possível e que podia ser logo! Essa crença se mostrou bastante equivocada, mas de qualquer maneira existiam muitas forças começando a convergir para essa idéia. Isso, naquele instante, foi muito interessante. Foi uma marca sem dúvida essa percepção do poder da educação, que você sabe que não é tudo, mas ao mesmo tempo pode alguma coisa”*.

Observa-se no depoimento dessa educadora que as práticas educativas se referiam a um projeto nacional hegemônico. Por mais críticas que hoje se faça ao nacional-desenvolvimentismo do início dos anos 1960, acreditava-se na sua força para alterar de forma radical as estruturas econômicas, atribuindo-se à educação de adultos o papel de preparadora dessa mudança, devido à sua dimensão expressamente política.

O seu depoimento também nos lembra as análises realizadas por Beisiegel (1982) acerca da trajetória da teoria e práticas freireanas no Brasil nos primeiros anos de 1960. Segundo esse autor, o sistema de pensamento freireano, ao ser levado à prática, *“foi envolvido ao mesmo tempo que também envolvia a educação de adultos analfabetos no clima de tensões sociais e políticas que então conturbavam a vida coletiva no país”* (1982, p. 192). Para ele, a progressiva diluição dos limites entre o trabalho educativo e a atividade política não incidia apenas nas experiências realizadas com o método Paulo Freire. Ao contrário, a intensa invasão do âmbito educacional pela atividade política e vice-versa caracterizava o cenário de diferentes práticas educativas. À medida que se intensificava o confronto entre os diferentes grupos, *“a educação de adultos analfabetos, como as demais especialidades da atuação educativa, viu examinadas, discutidas e exploradas as suas virtualidades formadoras de indivíduos orientados para as várias modalidades de aceitação ou recusa das formas de organização vigentes na sociedade”* (idem, p. 193). Segundo Beisiegel, a “contaminação” política das práticas educativas, sob a

influência freireana, não resultava apenas das determinações conjunturais. Ao contrário, *“pelas suas características, ao desenvolver a alfabetização no interior de um processo mais amplo de conscientização, o método já explicitava as possibilidades de atuação políticas intrínsecas ao trabalho de educação de adultos”* (idem, p.193).

Após a experiência de Osasco, abriram-se muitas perspectivas que geraram diversos contatos com outros movimentos que se organizavam na época. Como decorrência do trabalho de alfabetização, o grupo da UEE iria expandir a experiência para todo o Estado de São Paulo. Vera relata que diferentes grupos começaram a se interessar por educação: *“pessoas de diferentes lugares e muitas delas já integradas a diferentes práticas nas quais a educação estava presente não só no âmbito da escola mas também no âmbito de outras organizações”*. O Ministro da Educação, Paulo de Tarso, convidou Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização e este solicitou a participação do grupo da UEE na formação dos alfabetizadores. *“Chegamos a ir a Brasília para falar com os inspetores federais que iriam coordenar as ações do Ministério. O encontro ocorreu bem perto do golpe. E o plano nacional de alfabetização acabou não existindo”*. O golpe de 1964 impossibilitou a continuidade das atividades educativas, mas não matou a esperança e os sonhos desses jovens educadores.

Passado mais de quarenta anos, ao refletir sobre as experiências vivenciadas no início dos anos 1960, Aída revela ter sido no MEB que descobriu o caráter político da educação e o sentido da educação para a sociedade. Ao ser questionada sobre a importância de ter atuado nesse movimento, ela assinala que, ao contrário de outras pessoas que vivenciaram essas mesmas experiências e que fizeram outras escolhas ao se envolverem com outras profissões, ela nunca mais conseguiu abandonar esse campo: *“Virei uma educadora por convicção. Gosto de fazer isso. É meu mundo profissional. É onde eu acho que faço alguma coisa que tenha sentido. O MEB deu a dimensão do sentido político da educação popular”*. Ao se deter um pouco mais nessas reflexões, ela assevera que fazer esse tipo de educação *“é trabalhar na sombra, na zona anterior ao acontecimento”*. Segundo ela, cidadania não era

bem a palavra que se usava na época, mas sim *“formação de sujeitos capazes de pensar por si, de intervir, de fazer a sua história*. E conclui afirmando que a atuação no MEB foi algo que *“ fez sentido para a vida toda”*.

Ao ser questionado sobre a importância de ter participado do MEB, Osmar assinala o traço coletivo que o permeava, aliado a um forte esquema de formação que o distinguia dos demais movimentos de cultura do período: *“a experiência do MEB foi muito rica, não para mim pessoalmente, mas para todo um coletivo. Em 1963 tínhamos cerca de 500 pessoas contratadas e mais de oito mil monitores e líderes de grupos; todos passaram por treinamentos – um dos pontos fortes do Movimento”*.⁸² Osmar também indica ter sido no MEB onde descobriu o sentido político da educação e realizou sua grande entrada na educação popular.

Ao examinar de forma detida os trechos supracitados, constata-se o quanto foi significativo para esses educadores ter participado das experiências educativas que emergiram naquele período. O descobrimento do caráter político da educação constitui uma das grandes descobertas por eles realizada. Com isso, não se quer negar o caráter político das experiências que lhes antecederam, pois estas, ao se colocarem numa perspectiva de integração social, posicionavam-se a favor de uma determinada ordem e, portanto, eram também políticas. No entanto, a descoberta da educação como um instrumento de contribuição para a mudança social e a construção de uma nova realidade mais igualitária mexeu com o imaginário de muitos dos que se envolveram nessas experiências, modificando suas vidas e suas trajetórias.

Educação de base, alfabetização de adultos, cultura popular são noções que surgiram e foram re-significadas em meio a experiências educativas com enfoques diferenciados, mas cujo objetivo comum era expressar o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Às vezes empreendia-se o trabalho educativo, valendo-se dos mesmos instrumentos utilizados em práticas anteriores, como exemplificam as iniciativas feitas pelo rádio, clubes de mães, associações comunitárias, etc. No

⁸² Osmar Fávero – entrevista escrita.

entanto, essas práticas eram re-significadas e colocadas numa nova perspectiva, num novo horizonte teórico e político.

Ao refletir sobre esse período específico de nossa história, Bezerra (1985) afirma que tais práticas eram voltadas para a afirmação e desempenho do papel que as camadas populares deveriam assumir no cenário sociopolítico, em lugar de estarem meramente focalizadas na formação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico. Segundo ela, tais iniciativas convocavam os grupos populares a um movimento de resistência ao imperialismo e ao esforço conjunto de pressão para a mudança das condições sociais existentes, ao invés de se deterem numa simples perspectiva de integração social. Assevera que, por ser um movimento cuja iniciativa coube a uma fração da classe média, possuía um conteúdo ideológico diverso dos movimentos anteriores, cuja proposição originava-se direta ou indiretamente de instituições estatais ou paraestatais, ou de frações sociais da elite.

Em síntese, essa autora argumenta que o deslocamento se deu em direção ao conteúdo sócio-político que impregnou os diferentes momentos da história da Educação popular. Assim, enquanto nos movimentos precedentes o objetivo seria disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites, nesse movimento o objetivo seria mobilizar e dinamizar o movimento popular para que ele se vinculasse aos *"interesses das frações ameaçadas da burguesia nacional e aliar-se à luta pela apropriação da parcela de poder que o momento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média"* (Bezerra, 1985, p. 27).

É importante lembrar que as iniciativas realizadas naquele período, mesmo quando contavam com a participação de profissionais de reconhecida formação e competência, tinham um sabor nitidamente experimental. Os trabalhos eram desenvolvidos em ritmo de campanha. O fato de viver a expectativa que uma revolução socialista aconteceria num momento próximo alimentava a mística, o ativismo e o comprometimento político. As instituições não se satisfaziam com a mera criação de núcleos de participação limitada, mas tendiam a uma atuação de massa, cuja característica básica era a

sensibilização e a mobilização dos sujeitos nela envolvidos. As atividades foram crescendo em número e qualidade até ocorrer o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em setembro de 1963.

Ao tentar recuperar alguns momentos que marcaram a trajetória da constituição da educação de adultos no Brasil, Aída Bezerra destaca a importância desse evento. De acordo com essa educadora, o que estava em foco não era denominado educação de adultos. *“Esse critério aproximado de um corte etário, não era muito considerado. O mais forte era o caráter popular e político da iniciativa”*. Ela nos conta que nesse encontro estavam representados movimentos de cultura popular do país inteiro, com características diferenciadas segundo as origens, o alcance ou atividades específicas. Ela delinea o cenário desse evento da seguinte maneira:

“Foi um encontro nitidamente político. Paulo de Tarso era o Ministro da Educação e estava criando um Plano Nacional de Alfabetização para o qual chamou Dr. Paulo Freire para dirigir. Era o primeiro Encontro dessa ordem do qual participávamos. Ali estavam não só as diferentes tendências da esquerda, que mediam as suas forças, mas também estava a direita, a velha guarda do Ministério da Educação. Era o novo que estava em discussão, em suas diferentes versões, sob os discursos das principais organizações políticas presentes na militância. Com que elementos se faria a mudança estrutural da sociedade? Tratava-se de presenças políticas que estavam envolvidas com essas iniciativas.”

Com efeito, em 1963, quando as campanhas do Departamento Nacional de Educação foram extintas, proliferaram movimentos locais, públicos e privados em todo o País. De acordo com Vanilda Paiva (1973), tais movimentos apresentavam semelhanças em muitos aspectos, o que sugeria a necessidade de criação de uma coordenação nacional que possibilitasse a intensificação da troca de experiências e a obtenção de verbas federais para sua ampliação e fortalecimento. O comprometimento do Ministro da Educação, Paulo de Tarso, com relação às questões educacionais se concretizou em um amplo programa de ajuda e estímulo aos movimentos de alfabetização e cultura popular; no entanto, era necessário empreender um levantamento da

quantidade e qualidade das iniciativas existentes à época. É nesse sentido que se realizou, em Recife, no período de 15 a 21 de setembro de 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Segundo Paiva (1973, p. 245), o encontro *“visava a propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e cultura popular, bem como estudar a viabilidade de que tais movimentos se coordenem nacionalmente”*. Um total de 77 movimentos compareceu ao encontro, dos quais 44 se dedicavam a atividades de alfabetização de adultos. Havia grupos que se dedicavam à alfabetização, movimentos dedicados à pesquisa, à elaboração de manifestações artísticas de conteúdo popular e à experiências que utilizavam atividades diversificadas.

Ao tentar “puxar” pela memória aspectos que marcaram esse evento, Aída nos conta que nele preponderou um tom de convocação e mobilização dos setores populares em torno das questões culturais e políticas, agregando-se aí a alfabetização, ao invés de se ater somente ao teor educativo desses movimentos. Até mesmo, as organizações populares começavam a ter muito mais peso, a ocupar um espaço, a ter voz. De acordo como ela, as deliberações eram tomadas com base nos votos das organizações reconhecidas como representantes de cada estado. Como o MEB detinha 22 votos e votava em bloco, quase sempre se desequilibrava o jogo de alianças mais tradicionais. Ela também nos mostra o embate de idéias e de práticas presentes naquele evento. A crítica ao sistema formal de ensino e às instituições mais tradicionais, incluindo-se a Igreja Católica, tornava difícil a identificação do MEB como movimento ligado à mudança social, sendo visto por muitos como um “ópio do povo”.

“Ora, o MEB era vinculado à CNBB e animava sistemas de escolas radiofônicas. Assim, ficava difícil ser reconhecido como um movimento que se aliava à mudança. Em princípio, a escola era definida pelos interesses da burguesia, e a Igreja era definida como uma instituição retrógrada. Nossas articulações políticas, nesse Encontro, eram muito mais pautadas pelas orientações do bloco da AP, que tinha muitos militantes nos quadros do MEB à revelia do episcopado”.

No entanto, Aída revela que embora não se tivesse, na época, muita clareza, sua escolha era por uma educação para a mudança, muito mais vinculada aos interesses dos setores populares da sociedade do que obediente aos parâmetros do Estado. *“Queríamos uma outra qualidade de educação. Não obedecíamos a nenhum currículo oficial. O importante para o Ministério da Educação é que alfabetizássemos. O modo como a gente alfabetizava, a gente criava e recriava tomando-se por base a competência que se conseguia desenvolver explorando a experiência”.*

Com efeito, o I Encontro de Cultura e Educação Popular representou um marco na história da educação de adultos. A alfabetização e a promoção da cultura popular foram vistas como tarefas políticas, um meio de se alcançar a libertação popular. Em meio a uma grande diversidade de formas e expressões, todas essas iniciativas convergiam para o mesmo objetivo: lutar contra a massificação e formar uma consciência crítica nos meios populares, que ajudasse as pessoas a lutar contra a dominação social e econômica, e, assim, a participar de forma ativa na vida política do país⁸³.

Tendo Paulo Freire como um dos principais idealizadores e os MCPS como agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências, as iniciativas surgidas naquela época foram marcadas, segundo Brandão (2002b), por três características básicas. A primeira é que tais propostas não se originaram de uma fonte única: o Estado ou a sociedade civil. O seu espaço de germinação é de uma frente ampla e polissêmica de idéias e ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizadas. Segundo esse autor,

É ali o lugar onde propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo ou na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro do próprio Estado, com

⁸³ O intuito de criar uma coordenação em âmbito nacional encontrou respaldo junto ao Ministério da educação. No segundo semestre de 1963, organizou-se em Brasília a Comissão de Cultura Popular, visando a criar um amplo programa de alfabetização de adultos, por meio de ajuda e estímulo a esses movimentos. Criou-se então, em janeiro de 1964, por meio de decreto presidencial, o Plano Nacional de Alfabetização, sob a coordenação do professor Paulo Freire.

o PNA, havendo uma intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação (Brandão, 2002b, p. 145-6).

A segunda característica por ele indicada refere-se à proposta nacional de Cultura Popular. Com preocupações eminentemente políticas, uma ampla frente constituída por estudantes, intelectuais e artistas empreendeu uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. Num primeiro momento, falava-se em cultura brasileira e em como democratizá-la por meio da vulgarização da cultura de elite para o povo. Num segundo momento, buscou-se reelaborar a cultura do povo, transformando-a numa Cultura Popular. De acordo com Brandão (2002b), a cultura foi repensada do ponto de vista de classe, já que na sociedade de classe toda ação cultural e todo sistema pedagógico estavam sempre inculcando algo desse ponto de vista. Com base no encontro entre intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras, pretendia-se construir uma nova cultura popular, uma nova sociedade. Tratava-se de ir às fontes populares, partir de um saber do povo em direção à criação cultural de um saber de classe: o saber popular como instrumento de luta política. Brandão (2002b) afirma que havia uma dimensão cultural no trabalho político, assim como uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica no trabalho cultural. Nesse momento, os vários sujeitos que participavam dessas iniciativas se reconheciam fazendo cultura no teatro, no cinema, na literatura e na educação.

O que se intentava era tornar as pessoas capazes de reelaborar sua própria cultura. Daí decorre o significado da expressão *educação como prática da liberdade*, presente nas práticas inspiradas no pensamento freireano e, posteriormente, reelaborada em sua obra no exílio. Por último, Brandão (2002b) destaca a descoberta do sentido político do trabalho pedagógico. A educação era vista como servindo a interesses de classe, negando-se a existência de uma possível neutralidade da educação, sobretudo, na sociedade industrial e no modo de produção capitalista. Em decorrência dessa descoberta

o que se propunha era um projeto libertador de consciências, de cultura, de pessoas e de sociedade.

As análises desse autor vão ao encontro das reflexões realizadas pela educadora Aída Bezerra acerca dos traços identitários que marcaram a constituição da educação de jovens adultos. Ela nos conta que o cunho político que permeou as diversas iniciativas de educação de jovens e adultos surgidas nesse período consubstanciava-se em atividades que visavam à *“democratização da cultura, o desenvolvimento da capacidade de se organizar para intervir e lutar pelos seus interesses; e a alfabetização entra como uma arma importante de inserção no campo de luta”*. Segundo ela, foi nesse momento que a educação dirigida aos setores populares começou a deixar de ser filantrópica, *“porque muitas vezes, mesmo como iniciativa do Estado, essas intervenções tinham esse cheiro de filantropia, feita um pouco das sobras, mantendo muito do estilo de campanha”*.

Em suma, motivada pelo projeto hegemônico e impulsionado pelo compromisso ético e político de transformação social da realidade brasileira, promoveu-se nesse período uma intensa mobilização da sociedade civil em prol da educação de adultos. Por meio de instrumentos como círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, buscou-se fomentar um trabalho educativo, voltado à libertação popular. Com base na conscientização e na politização, ou seja, na organização das classes populares, pretendia-se transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país.

As atividades de esquerda e o trabalho de conscientização junto às camadas populares, aliadas à mobilização estudantil e sindical, e à postura ambígua e indefinida do governo populista face às pressões da Guerra Fria, contribuíram para a intensificação da agitação política na sociedade. As atividades de alfabetização e educação de adultos criadas por grupos da sociedade civil representavam uma ameaça à estabilidade da ordem capitalista. Sentindo que não havia mais tempo a perder, os grupos militares e empresariais reagiram contra toda essa mobilização que tomava conta do País. Inicialmente, tentou-se minar o terreno por meio de acordos escusos,

promovidos por setores da sociedade ligados ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e à Escola Superior de Guerra (ESG). Não alcançando os objetivos almejados, arquitetou-se uma conspiração visando à derrubada do governo Goulart e à eliminação física dos grupos de esquerda que atuavam no País.

O golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964, praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular do período. Apenas o MEB, com sacrifícios, tentou superar a crise até 1966, resistindo ao corte de verbas e às censuras cerradas por parte do episcopado. A conjuntura de exceção irá alterar os planos e os itinerários desses jovens educadores, que irão, de diferentes maneiras, resistir e tentar reconstruir seus caminhos na educação popular. Mas esta é uma temática que será mais bem aprofundada no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4

MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES NOS ANOS 70 E 80.

“O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele faz daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a sua própria história, a superação real dessas estruturas numa práxis totalizadora”.

Jean-Paul Sartre

Iniciar este capítulo com essa frase de Sartre parece um ótimo mote para descrever/analisar o itinerário percorrido pelos educadores - sujeitos de nosso estudo - durante o período que se inaugura com o golpe de 1964, perpassa a década de 1970 até chegar a denominada etapa de redemocratização da sociedade brasileira. Reconstituir a memória das lutas e das práticas político-pedagógicas de educadores que nos precederam constitui o caminho que encontramos para compreender como a educação de jovens e adultos foi ganhando a configuração que hoje conhecemos, processo este marcado por uma construção permanente, no qual se delineiam lutas, rupturas, avanços e continuidades.

Este capítulo visa a analisar as práticas político-educativas nas quais estes educadores se envolveram, estabelecendo uma ponte entre suas trajetórias e as questões mais amplas que permearam a educação de jovens e adultos. Por meio da análise de suas narrativas e da produção de conhecimento acumulada, pretende-se descrever o itinerário percorrido por cada educador e identificar algumas problemáticas que emergiram nesse período, deslindando, a partir daí em consonância com o contexto político e histórico-social, alguns caminhos e possibilidades que se descortinaram na área de educação de jovens e adultos.

4.1 – “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”⁸⁴: trajetória de educadores no período pós-1964⁸⁴.

A implantação do Estado autoritário marcou o fim dos regimes populistas no Brasil, ocasionando intensas modificações na organização social, econômica e política do País. O medo do comunismo e a apreensão quanto a um possível processo revolucionário por parte das esquerdas constituíram o “leitmotiv” para a deflagração do golpe. Em síntese, o que se buscava era a recomposição dos mecanismos de acumulação do capital, alterando o modelo de desenvolvimento econômico-social sustentado por Goulart, de modo a inserir a economia brasileira num patamar mais elevado, compatível com o avanço verificado no desenvolvimento das forças produtivas.

O Estado autoritário expressou uma fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorreu sob a influência dos interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos e de parte da classe média. Caracterizou-se, então, pela rearticulação política do empresariado nacional, ligado ao capitalismo internacional que, internamente, correspondia à fração moderna da burguesia industrial. A implantação do Estado autoritário buscava preservar as relações econômicas e dar continuidade ao processo de internacionalização do capital. Para tanto, foi preciso forçar a ruptura constitucional, por meio da estruturação de um executivo forte e repressivo capaz de desarticular as organizações sociais, culturais e políticas que traduziam as reivindicações dos sindicatos, estudantes, grupos de esquerda e setores nacionalistas civis e militares. Com esses grupos desarticulados, promoveu-se uma modernização conservadora que, às custas de forte arrocho salarial, concentração de renda e de capital, gerou um tipo de desenvolvimento que favorecia a interesses exógenos.

De modo geral, os militares centralizaram os poderes no Executivo, ou seja, limitaram os poderes do legislativo e do judiciário, governando por meio de decretos-leis e de atos institucionais. Os antigos partidos políticos foram

⁸⁴ Este subtítulo é composto com base em um trecho da música de Geraldo Vandré. “Pra não dizer que não falei das flores”.

extintos, vigorando o bipartidarismo representado por um partido que apoiava o regime militar e outro de oposição “confiável”. Neste intervalo de nossa história, as organizações e lideranças políticas, sindicais, estudantis e operárias foram reprimidas, acusadas de cometer atos subversivos, que colocavam em risco a segurança nacional. Os mecanismos coercitivos implantados pelo Estado militar, no entanto, não impediram que alguns setores se manifestassem. Oposições, representadas por setores intelectualizados da classe média, como o movimento estudantil, manifestaram-se até 1968, em passeatas e em amplas manifestações contra o poder militar e o domínio imperialista no Brasil.

Com efeito, os governos que iniciaram o ciclo militar se caracterizaram pelo fechamento político, cerceamento das liberdades individuais e dos direitos fundamentais. Diversos estudos mostram que, nos primeiros dias após o golpe, uma intensa repressão atingiu grupos politicamente mais mobilizados e situados à esquerda no espectro político, por exemplo, a UNE, os sindicatos, as Ligas Camponesas e os grupos católicos como a JUC e a AP. Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e episódios de tortura foram bastante comuns, sobretudo na Região Nordeste. Diante desse cenário, como reagiram os educadores que participaram deste estudo, uma vez que a maioria se encontrava envolvida em atividades consideradas pelos governos militares como subversivas? Como perceberam aquele momento? Outras questões que emergem referem-se ao que fizeram após 1964; quais estratégias criaram para resistir a um regime marcado pela exceção?

4.1.1- A experiência do desenraizamento: percurso de uma educadora no período pós 1964

Ao evocar momentos específicos de sua trajetória, Aída nos conta que no momento em que ocorreu o golpe de 1964, ela se encontrava no meio rural, envolvida com o trabalho de sindicalização rural. Diante do acontecimento, recebeu a orientação de que, primeiramente, deveria assegurar a própria sobrevivência, a do pessoal dos sindicatos e a dos monitores do MEB. Segundo ela, a perseguição foi generalizada. Sua casa era

vigiada, por sua causa e por causa do envolvimento político do seu pai com o Partido Comunista. *"Depois, a recomendação foi a de voltar ao local de trabalho, quieta, esperando os acontecimentos. Voltamos ao MEB e à SUPRA. A SUPRA, como todos os organismos oficiais, estava sob intervenção"*.

Ela nos contou que, com o passar do tempo, as pressões foram aumentando. No final de abril, D. Hélder Câmara assumiu a Arquidiocese de Recife, em virtude do falecimento do então arcebispo D. Carlos Coelho. Aída nos disse que certo dia foi chamada para uma conversa com D. Hélder, ocasião em que este lhe aconselhou sair do Brasil: *"Vá embora. Tenho uma bolsa de estudo na Bélgica para você e para Zezé (uma amiga minha que era coordenadora do MEB/ Maranhão). Vocês vão para a Bélgica. Não consigo dormir tranqüilo. A ameaça está aí e vai ficar cada vez pior"*.

Embora não quisesse deixar o País, Aída enfrentava uma pressão que vinha de dois lados: do MEB e de sua família. *"No fundo, eles tinham razão. Eu estava muito envolvida com as atividades sindicais e as do MEB, ambas consideradas subversivas, e o meu pai tinha recebido uma aposentadoria compulsória, denunciado e indiciado num processo. Eu dizia à minha mãe: 'como é que eu vou sair agora, com o papai recebendo um terço do salário?'. Ela respondia: 'Você tem mais oito irmãos e quem não dá conta sou eu. Você indo, fico só com metade da preocupação'. Senti que a minha permanência estava se tornando um peso"*.

Em decorrência das pressões oriundas do MEB e de sua família, Aída partiu para a Bélgica, em agosto de 1964, juntamente com Zezé, ex-coordenadora da equipe estadual do Maranhão. Ambas conseguiram uma bolsa de estudo no Instituto Lumem Vitae, vinculado à Universidade Gregoriana. Segundo ela, esse curso foi criado por influência de D. Hélder que, de passagem pela Bélgica e nas conversas com o diretor do Instituto, sugeriu a criação de uma terceira seção no Instituto, destinada ao laicato do Terceiro Mundo para uma formação cristã para o desenvolvimento. *"Fomos, Zezé e eu, participar da primeira experiência da abertura desse Curso"*.

Ao refletir sobre o aprendizado obtido durante o tempo em que esteve na Bélgica, Aída aponta como vantagens da experiência a possibilidade de

aprender a ver o Brasil de longe. Segundo ela, o fato de encontrar e fazer amizade com pessoas de tão diferentes lugares descortinou sua visão para muita coisa e refez sua sensibilidade. *"Você aprende muito vivendo num outro pedaço de mundo! Acho que isso foi importante. Mas fui muito a contragosto e com vontade de voltar. Morria de medo de não poder voltar. No Curso, éramos treze pessoas de quatro continentes diferentes. Da América Latina, só nós e uma Argentina. Era uma composição muito diversificada"*.

Aída assinalou a existência de muitas tensões entre os participantes do Curso e a instituição que os recebeu. Segundo ela, os participantes do curso eram pessoas que já possuíam uma bagagem profissional e um acúmulo de experiência; no entanto, começaram a ser tratados pela instituição como alunos do primeiro ano da universidade. Ela nos conta que levou um bom tempo para se adaptar. *"O sentimento era o de uma pessoa arrancada de um lugar e plantada noutra"*.

Em "Cartas a Cristina", Paulo Freire rememora sua experiência no exílio. Ao refletir sobre essas lembranças, aborda a sensação de desenraizamento vivenciada por diferentes sujeitos que, por razões diversas, foram exilados de sua terra natal. Com o afastamento, a saudade torna-se uma sombra a espreitar a vida do exilado que, cotidianamente, precisa se refazer diante do medo de não poder voltar ao contexto de origem. O processo de adaptação é lento, permeado pela sensação de ter sido arrancado à força e plantado em outro lugar. O esforço para desenvolver um sentimento positivo em relação ao lugar que o recebe também necessita ser trabalhado a cada dia.

"Não importa qual a razão por que um dia amanhecemos em terra estranha. O fato de experimentá-lo, trabalha, com o tempo, para que novas situações nos re-ponham no mundo. O mesmo vai se dando com quem ficou na terra original. A história não iria parar para eles e elas, esperando que o tempo de nossa ausência passasse e afinal pudéssemos voltar e dizer-lhes num primeiro encontro que já não seria um re-encontro: 'como ia te dizendo'. As coisas mudam e nós também (...) no mundo dos que mudaram de mundo e no original dos que ficaram porque puderam ou tornaram, com valor, possível ficar, há toda a dramaticidade, de que tenho tanto falado, do desenraizamento. Há toda a necessidade angustiadamente vivida, de aprender a grande lição

*histórico-cultural e política de, ocupando-nos no contexto de empréstimo, tornar o nosso que não abandonamos, mas de que estamos longe, a nossa **pré-ocupação**” (Freire. 2003, p. 23-4)(grifos do autor)*

Em relação ao tempo que passou na Bélgica, Aída informa que o Curso incluía também um mês em Manchester, na Inglaterra, onde seria dada uma formação preparatória ao estágio que faria em Gana, na África. O curso de Manchester era dirigido por um professor, ligado à UNESCO, que era especialista em Educação de Adultos. De acordo com Aída, foi difícil para ela, depois de ter vivenciado a experiência do MEB, escutar aquele professor falar de educação de adultos de maneira tão formal. *“Era muito estranho. Discorria sobre educação permanente, educação funcional, etc. Depois, ele e a mulher se encarregaram de nos preparar para os perigos da África. Uma dessas ameaças era o ‘bicho-de-pé’. Quando descobrimos de que se tratava, nos divertimos e comunicamos: ‘gente, quem pegar bicho-de-pé, pode nos procurar porque a gente é formada nessa especialidade”.*

Se a viagem à Inglaterra foi caracterizada por um certo estranhamento e choque cultural, conhecer a África foi algo que despertou simpatias e afinidades na jovem Aída. Ela relata o fato de que, um mês após sua viagem à Inglaterra, o grupo foi para Gana. *“Viajamos o país inteiro para ver os trabalhos de comunidade do Ministério do Desenvolvimento de Comunidades e do Bem Estar Social. Foi muito interessante entrar África adentro e ver as marcas da colonização, as pegadas da colonização. E a gente estava num país socialista, um socialismo duro. Éramos observados quase todo tempo. Mas foi emocionante se descobrir na África e sentir que você tem, inegavelmente, um pedaço africano. Não é seu mundo, mas você tem uma mistura de tudo aquilo. Não é uma estranheza total. Mais estranha me senti na Europa, e na Inglaterra, em particular, mais ainda”.*

A sensação de afinidade descrita por Aída nos faz lembrar algumas passagens da obra freireana, em que ele se reporta à importância do contato que teve com a realidade africana, durante o exílio. Como é sabido, durante o tempo em que atuou no Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, na Suíça, Paulo Freire assessorou e ajudou diversos países africanos, que

tinham conquistado sua independência política, a sistematizarem seus planos de educação. Cabo Verde, Angola e, principalmente, Guiné-Bissau o conheceram por meio desse trabalho, na década de 1970, quando se esforçavam para se livrar das marcas do colonialismo e erradicar os vestígios da “consciência opressora” que fizera de muitos negros africanos “cabeças brancas” de portugueses de além-mar.

Segundo Freire (1978), foi muito importante pisar o chão africano e sentir-se nele como quem voltava e não como quem chegava.

Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao 'campus' da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra (...) os gingar dos corpos das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida (...) tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava” (Freire, 1978, p.14-5).

Ao concluir o Curso, em 1965, Aída retornou para o Recife, voltando a trabalhar no MEB e na SUPRA. Àquela altura, a SUPRA tinha se desdobrado em duas instituições: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto de Desenvolvimento Agrário (INDA). Como Aída estava fora, quando os técnicos foram divididos pelas duas instituições, não pôde ir com os seus companheiros para o IBRA, ficando lotada no INDA. Ela relata que foi apresentada ao Delegado interventor do INDA, que a nomeou assessora para assuntos de cooperativismo.

Aída passou quatro meses nessa instituição praticamente sem fazer nada, o que a deixou profundamente incomodada. Ela nos conta que em sua sala havia uma extensão de telefone que a ligava à sala do Delegado interventor. “*Só de enfeite, porque ele não me chamava para absolutamente nada*”. Certo dia o pessoal do IBRA a chamou para integrar o seu quadro. “*Era mais interessante, a minha turma estava lá. Escrevi uma carta de demissão e*

fui para o IBRA. Isso devia ser perto do final de 1965. Assim, fiquei um horário no IBRA e outro no MEB”.

É importante registrar que, após o golpe militar, empreendeu-se um intenso processo de repressão aos movimentos de educação e de cultura populares que, por estarem vinculados a uma perspectiva de transformação social, iam de encontro à manutenção da ordem instituída. Seus líderes e organizadores foram perseguidos e alguns exilados do País. Em consequência, grande parte dessas experiências desapareceu, subsistindo apenas aquelas que modificaram suas estratégias de atuação. Devido ao convênio estabelecido entre a União e a CNBB, o MEB não foi desmantelado após 1964. No entanto, a significativa redução que sofreu nos recursos, a grande censura interna, a perseguição e prisão de monitores e animadores levaram ao fechamento dos principais sistemas em 1966.

O MEB, em Pernambuco, fechou em 1966. Na opinião de Aída, a partir dessa época se encerrou o que havia de fundamental no MEB no país. Segundo ela, o tempo de constituição e de consolidação dessa experiência foi de março de 1961 a abril de 1964. *“Esse foi o tempo de vida ativa enquanto movimento. O resto foi tentativa de sobrevivência, dadas as tensões com o episcopado e a repressão da ditadura”.* Em 1966, diversas equipes manifestaram uma resistência ao tipo de orientação e ao acordo do Conselho Diretor do MEB com o Ministério da Educação do governo da ditadura. Cada estado elaborou uma carta de argumentação, contestando o acordo e propondo o encerramento dos trabalhos. Tratava-se de uma demissão coletiva que englobava os sistemas radioeducativos de Minas Gerais, de Pernambuco, de Goiás e outros. De acordo com Aída, 70% dos quadros do MEB e do volume de trabalho ficaram comprometidos. *“Foi uma grande articulação entre as diferentes equipes. Com o tipo de acordo, eles começaram a afogar a gente, a imobilizar. Não tinha dinheiro nem para treinamentos de monitores nem para supervisão, nem nenhum tipo de encontro. Ninguém se movia. Então não valia a pena”.* Com o fechamento dos principais sistemas, O MEB subsistiu em algumas regiões do País, mas teve de retomar a proposta pedagógica que vigorou nos anos 1950 no âmbito da educação de adultos.

Com o encerramento das atividades do MEB, em Pernambuco, Aída ficou trabalhando apenas no IBRA, como responsável pelo Setor de Cooperativismo, cuidando da implantação da Cooperativa Integral de Reforma Agrária (CIRA). Esse setor havia sido criado para regulamentar o funcionamento dos Núcleos de Reforma Agrária, que atendiam áreas que haviam sido desapropriadas pelo IBRA. Embora a ditadura estivesse instalada, Aída procurava, com calma, ver o que era possível fazer em detrimento das condições. Para ela, *“era sempre possível fazer alguma coisa”*. Apesar do cerceamento político, ela buscava encontrar mecanismos para transgredir as limitações existentes no contexto social e no ambiente de trabalho. A coragem para resistir, quando seria mais fácil se acomodar e ficar quieta, ao mesmo tempo em que traduzia uma identidade militante, a tornava uma pessoa visada pela ditadura, colocando em risco sua integridade física.

Aída ficou pouco mais que um ano nessa instituição e logo teve de pedir demissão porque, após alguns meses de preparação dos parceiros para a organização da CIRA, realizou-se a assembléia de constituição. Ela nos conta que a eleição da Diretoria havia sido livre, conforme os princípios cooperativos, no entanto não deveria tê-lo sido. O gerente do Núcleo tinha outra escolha e ela resistiu, negando-se a substituir a ata da assembléia por outra que lhe fosse mais conveniente.

Pouco tempo depois, em reunião com o Superintendente, em visita à Delegacia de Pernambuco, ouvi do mesmo: “quem é a funcionária incompetente responsável pelo Setor de Cooperativismo?”. Identifiquei-me e conversei sobre as condições em que a Cooperativa havia sido criada e porque o primeiro passo foi organizar o setor de consumo para defender os parceiros da exploração por terceiros, através do “barracão”. E a responsabilidade dessa exploração era do gerente do Núcleo. O Superintendente ficou muito espantado de vê-lo confirmar a atividade, mas isso não mudou nada. Pouco tempo depois fui avisada: “se você não sair, a equipe toda é que vai”. Disse: a equipe toda, não! Aí, pedi demissão.

Após a demissão do IBRA, Aída trabalhou cerca de seis meses em um Projeto de Eletrificação Rural, da Companhia de Eletricidade de Pernambuco

(CELPE), organizando cooperativas de consumo. No entanto, para ela, começavam a ficar evidentes os sinais de que os tempos iriam endurecer, aumentando-se o controle, a "liberdade vigiada" e a repressão. *"Comecei a pensar: 'esse tempo está escurecendo! Eu não quero sair daqui corrida, de novo. Quero estudar'. Há muito tempo, eu queria estudar, complementar a minha formação. Decidi pleitear uma bolsa de estudo para a França. A resposta veio rápida. Acho que quinze dias depois da solicitação encaminhada, eu já tinha em mãos a concessão da bolsa para a França. Fui. Acho que fiz muito bem. Não sei se eu teria conseguido sair do país depois do AI-5"*.

De certa maneira, Aída teve uma percepção aguda do momento histórico. Ela saiu do Brasil no final de 1967, antes, portanto, da edição do AI5. Tamanho era o seu nível de envolvimento em atividades políticas que possivelmente não teria conseguido sair do Brasil. É importante lembrar que o AI5 foi considerado por muitos estudiosos um "golpe dentro do golpe". Na prática, o ato revogou os dispositivos constitucionais de 1967, reforçando os poderes discricionários do regime militar. Por meio dele, o presidente da República, independentemente de qualquer apreciação judicial, poderia decretar o recesso do Congresso Nacional e de outros órgãos legislativos, intervir nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, cassar mandatos eletivos e suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, entre outras prerrogativas.

O endurecimento do regime, aliado ao desejo de aprofundar a sua formação no campo da educação de adultos a leva a empreender mais uma viagem ao exterior. Aída ficou quase três anos em Paris e terminou seus estudos na *École Pratique de Hautes Études*. De acordo com ela, ao ir para a França, pretendia estudar algo em torno do que seria uma política de educação de adultos para o País. A ela não interessavam diplomas mas sim a possibilidade de conferir mais consistência e profundidade à sua formação. Embora já tivesse uma vasta experiência ainda se sentia despreparada para uma tarefa maior. *"Era uma idéia que eu tinha na cabeça. Pouco clara, mas era em torno disso que eu queria estudar. (...) Mesmo com o curso que eu já tinha, com a experiência acumulada, era insuficiente, sentia-me ainda*

despreparada. Queria entender mais. Não estava a fim de diplomas. Queria era saber onde eu poderia estudar coisas relativas a políticas de educação de adultos". Consciência da incompletude e busca de ser mais, nos diria Paulo Freire. Segundo este autor, somos seres humanos incompletos, conscientes do inacabamento, por isso "programados para aprender". Para ele (1987, p.73), *"aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente"*.

Antes dessa viagem, conversou com Vera Jaccoud, ex-coordenadora nacional do MEB. Ela sugeriu a Aída que procurasse o professor Yves Goussault, pois este certamente lhe daria a orientação de que precisava. Vera Jaccoud conhecera Goussault num estágio que ela fez; naquele período já pensava na proposta do MEB. Ela viajou pela França, Marrocos e Senegal para conhecer o que se fazia em matéria de educação popular e de formação de educadores. *"Eu queria fazer alguma coisa, não o que ela fez, mas na mesma direção. Ver o que estava sendo feito, as experiências, e daí poderia descobrir em que direção estudar. Na bolsa que eu dispunha, eu podia escolher, buscar as peças do quebra-cabeça, inventar a minha formação"*.

Ao procurar Goussault, em Paris, este lhe sugeriu que fizesse o Curso do Collège Coopératif, que correspondia ao primeiro degrau da seqüência da formação universitária, e que freqüentasse o Curso de Metodologia do professor Henri Desroches e mais algumas outras disciplinas. Paralelamente, era necessário que também fizesse o Curso de Formação do IRFED⁸⁵. De acordo com Aída, o IRFED era um instituto vinculado aos dominicanos, de onde provinha toda produção do Padre Leuret. No entanto, era um instituto particular e ela possuía apenas a bolsa de manutenção, portanto não dispunha de recursos para o pagamento de sua anuidade.

Aída decidiu procurar a direção do IRFED. Então, um dos diretores, considerando a experiência que ela possuía, apresentou-lhe uma *contra-proposta*: *"Você faz todas as matérias que você quiser fazer aqui dentro. Em contrapartida, você dá uma mão pra gente nessa área da educação de*

⁸⁵ IRFED – Institut International de recherche et de formation.

adultos". Aída nos conta que na equipe do IRFED atuavam alguns brasileiros que tinham sido exilados após o golpe de 1964, tais como Marcos Guerra, que havia trabalhado com Paulo Freire na experiência de alfabetização do Rio Grande do Norte. Também estava Heron de Alencar, uma das cabeças pensantes da criação da Universidade de Brasília, por quem nutriu uma grande amizade e admiração e que muito lhe ajudou nessa fase.

O IRFED atuava com educação popular numa linha voltada especialmente para a elaboração e execução de projetos de educação e de desenvolvimento em países africanos recentemente constituídos por meio de movimentos de emancipação colonial. O trabalho de Aída no IRFED foi o de assessorar uma equipe de alunos no tocante ao estudo da educação de adultos no Mali, África. No entanto, ela acabou se envolvendo profundamente com as questões de formação do IRFED. Aída vê a época do IRFED como tempos que marcaram intensamente sua formação. *"Eu freqüentava as aulas que me interessavam e coordenava uma equipe autônoma que fazia um estudo sobre a educação no Mali. Para mim, foi um aprendizado estudar o Mali. Mas o IRFED me absorvia muito. Era como se eu trabalhasse na estrutura de formação do IRFED. A uma certa altura, tinha que tomar uma decisão: ou o IRFED ou a monografia. Não deu para juntar. E era uma época muito efervescente"*.

Durante o primeiro ano, Aída fez o IRFED e o *Collège Coopératif*, preparando-se para passar apenas um ano na França. No entanto, Goussault foi peremptório: *"tem que continuar. Precisa de mais tempo. O que você veio fazer aqui, precisa terminar"*. Apesar de sofrer com a perspectiva de ficar mais tempo, ela acabou dando razão a ele. Tendo em vista a conclusão do curso, no segundo ano se desvinculou do IRFED. Segundo ela, o tempo de *Collège Coopératif* correspondia a uma etapa de aluno estagiário da Universidade; o ano seguinte, por sua vez, o tempo do aluno permanente. Ela cumpriu a seqüência do Curso, que no Brasil corresponderia a um mestrado. Embora não tivesse pensado em envolvimento formal com a Universidade, estava ali, candidata a um diploma.

A dissertação final foi escrita em equipe. De acordo com Aída, em seu primeiro ano, em Paris, morou num pensionato feminino, onde encontrou a ex-

coordenadora do MEB/Ceará, Rita Acyoly e, por meio dela, mais duas outras companheiras de MEB. Elas começaram a estudar juntas, debatendo, e depois terminaram por formar uma equipe com interesses afins. Propuseram a Goussault a apresentação de um "mémoire" em equipe. Ele, que se tornara o real diretor de estudos da equipe, concordou e negociou com o diretor formal de estudos da Universidade. O "mémoire" era concebido pelo grupo como um pré-estudo para pensar uma política de educação de adultos. De acordo com Aída, a idéia central da tese era a de que para pensar uma política de educação de adultos para o País, era necessário analisar as populações que seriam o objeto dessa política.

"Portanto, precisávamos fazer o perfil dos trabalhadores. Onde estavam? O que faziam? Como se organizavam? Como se moviam dentro do país? Há um capítulo só sobre o movimento migratório da mão-de-obra. Desenhar esse cenário, esses perfis. E pensar uma política de educação tendo isso claro. Porque você não pode formular uma educação para todos os trabalhadores rurais, de um modo geral. Tem que ser específico. E, muito menos, para os trabalhadores da indústria. Há diferenças marcantes de cultura e potencial político".

É importante registrar que, concomitante aos estudos, Aída continuava envolvida em atividades políticas. Ela chegou em Paris no final de 1967 e pôde presenciar e participar das manifestações de maio de 68. Ela morava no Quartier Latin, área vizinha à Sorbonne, numa pensão para estudantes que se chamava Carrefour. Portanto, acompanhou de perto os eventos que deram início a esse movimento, engajando-se nas manifestações e protestos organizados pelos estudantes.

"No dia do confronto, quando cheguei, vi que o pessoal, a estudantada, estava na área, preparada para as manifestações e acompanhei pelo rádio o debate de Cohen-Bendit com o Deão da Universidade. 'Estou pedindo, vim lhe pedir para retirar a polícia, as forças da ordem. É a polícia que está deixando o pessoal inquieto. O pessoal veio aqui fazer uma manifestação pacífica, e fará. Mas retire a polícia ou eu não consigo responder pela tranqüilidade da manifestação'. Era mais ou menos assim o discurso. O Deão já estava

começando a negociar. De repente, ele foi chamado para atender a um telefonema e recebeu as ordens. Daí por diante, não houve negociação possível. Foi incrível! Os estudantes começaram a arrancar os paralelepípedos da rua e a cavar barricadas”.

A participação popular foi enorme. Jogavam lençóis molhados para que se defendessem do gás lacrimogêneo. A partir de então, isso não parou mais. Foi uma sucessão de adesões e de greves. Parou tudo. Manifestações imensas. Em cada instituição havia uma equipe permanente de ação. Eu fazia parte da equipe permanente do IRFED. Lembro das madrugadas em que a gente atravessava as ruas cheias de fogueiras: carros pegando fogo, lixos não recolhidos com a greve. Parecia um campo de batalha”.

O ano de 1968 carrega uma significação muito forte. É considerado por muitos um marco para uma série de mutações que se efetivaram no campo ético, político, sexual e comportamental e que afetaram as diferentes sociedades da época de uma maneira irreversível. Em diversas partes do mundo eclodiram movimentos e protestos por parte da juventude, que se mobilizava em torno dos direitos humanos e contra o sistema político estabelecido. Os movimentos eram múltiplos e incorporavam tanto os pacifistas nos EUA como a ação de luta pela desestalinização, ocorrida em Praga. Também incluía a reivindicação dos trabalhadores por melhores salários, a luta dos negros contra a discriminação racial, e a dos estudantes, pela democratização do ensino. Em parte, tais movimentos sustentavam-se na tese da “nova esquerda”, desenvolvida por Herberth Marcuse, segundo a qual não apenas o proletariado, mas os jovens e os excluídos da sociedade burguesa eram considerados agentes de transformação da história⁸⁶.

⁸⁶ Ao analisar o movimento estudantil dos anos 1960, Boaventura de Souza Santos (1997) afirma ter sido ele o grande articulador da crise político-cultural do fordismo, indicando a presença da crítica marcusiana como uma expressão da radicalidade e confrontação que protagonizava. Este também aponta três facetas que caracterizavam esse movimento. “*Em primeiro lugar, opõe ao produtivismo e ao consumismo uma ideologia antiprodutivista e pós-materialista. Em segundo lugar, identifica as múltiplas opressões do cotidiano, tanto ao nível da produção (trabalho alienado), como da reprodução social (família burguesa, autoritarismo da educação, monotonia do lazer, dependência burocrática) e propõe-se alargar a elas o debate e a participação políticas. Em terceiro lugar, declara o fim da hegemonia operária nas lutas pela emancipação social e legítima a criação de novos sujeitos sociais de base transclassista*” (Santos, 1997, p. 249).

Especificamente em Paris, os protestos estudantis se dirigiam, inicialmente, contra o autoritarismo e o anacronismo do sistema educacional, visando a uma reforma democrática do ensino. Entretanto, a violenta repressão policial por parte do governo gaullista levantou a revolta dos estudantes, estimulando a adesão e a simpatia de outros setores sociais: sindicalistas, professores, bancários, jornalheiros, comerciários, etc, que se uniram aos estudantes para contestar o sistema vigente.

Em “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire associa os movimentos emergentes nesse período à problemática da humanização e adverte que, apesar desta ter sido sempre seu problema central, assumia naquele momento um caráter de preocupação iniludível. Em nota de rodapé, acrescenta que tais movimentos, sobretudo as rebeliões juvenis da época, revelavam as peculiaridades dos espaços onde ocorriam, exprimindo, em sua profundidade, a 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 de 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 esses movimentos refletem o sentido mais antropológico que antropocêntrico de nossa época” (Freire, 1987, p. 29).

Além de acompanhar de perto as manifestações de maio de 1968, Aída chegou a se envolver politicamente nesse movimento. Para uma jovem brasileira que deixara o País assolado por uma ditadura e que trazia uma história marcada pela militância política, era impossível passar incólume por essa experiência. Tempos de formação e de militância que deixaram marcas indeléveis na memória, na imaginação e no pensamento. Fragmentos da trajetória de vida que se somam aos percursos de muitos outros educadores que, como ela, sonhavam, lutavam e resistiam.

Ao concluir seu curso, em 1970, Aída retornou ao Brasil para morar no Rio de Janeiro. Naquele momento, sob a vigência do AI5, as lutas revolucionárias estavam vencidas e a ditadura atravessava uma fase aguda e sombria.

Mas o que teria acontecido com os demais educadores que participaram de nosso estudo? Ao conseguirem (ou optarem por) ficar no Brasil, quais estratégias de sobrevivência e de resistência engendraram?

4.1.2- Na contramão da história: reminiscências de um educador sobre o período pós-1964

Estimulado a refletir sobre esse momento, Osmar Fávero traz à tona fragmentos de sua trajetória, entremeando ao seu relato experiências que marcaram a constituição histórica da educação de jovens e adultos de camadas populares.

Segundo ele, os três primeiros anos do MEB são considerados “anos de ouro”. No entanto, após o golpe militar, os financiamentos foram suspensos e retomados parcialmente, pelo prestígio da CNBB, a partir de 1965. Com a crise de 1964, muitas escolas radiofônicas foram fechadas e alguns monitores foram presos ou demitidos das fazendas em que trabalhavam. As atividades ligadas ao sindicalismo rural foram praticamente suspensas. O corte nos recursos financeiros e a censura por parte do episcopado dificultaram o trabalho de diversos grupos.

Nesse contexto, algumas equipes criaram táticas de sobrevivência, engendrando alternativas para as ações que até então desenvolviam. Dentre elas, havia as práticas de Animação Popular. Segundo Fávero (2002, p. 241), embora esse tipo de atividade seja desenvolvido com maior vigor no período de 1964 a 1966, não constituía uma novidade. Seus elementos fundamentais, como a *“ação complementar ao sistema radioeducativo, através do contato direto com as bases, diálogo com o povo, atitude não-diretiva, descoberta de líderes para assumir as tarefas de organização com vistas à autopromoção comunitária”*, estavam presentes desde o início do movimento, como mostram

as experiências de Caravanas populares, postas em práticas por alguns sistemas, a partir de 1962.

As caravanas populares eram usadas como alternativa ao sistema radioeducativo naqueles estados que não dispunham de uma rede de escolas radiofônicas ou que optaram por desenvolver um contato direto com a comunidade. Constituídas por um grupo de cinco a dez pessoas, entre profissionais liberais e voluntários, visavam a conhecer o povo, *“saber o porquê de seu pensamento, seu modo de vida, as explicações para certos costumes e convicções, conhecer seus problemas e aspirações; o sentido de sua luta atual; perceber seu grau de conscientização”* (MEB, apud Fávero, 2002, p. 243).

Ao mesmo tempo em que resultava do amadurecimento de suas equipes e da exigência concreta dos grupos e das comunidades envolvidas, a Animação Popular era o resultado da superação de uma crise ampla e profunda, ocorrida no período pós 1964, quando as emissões radiofônicas passaram a ser sistematicamente censuradas e se buscava uma alternativa ao trabalho de sindicalização rural. Mais do que solucionar determinados problemas de uma comunidade, o que se intentava era estimular o aprendizado e a autonomia do grupo, desenvolvendo um trabalho de conscientização por meio da mobilização e organização das classes populares. À frente da coordenação nacional do MEB, Osmar Fávero foi um dos responsáveis por sistematizar essa experiência. No entanto, a discordância com o tipo de acordo realizado entre o episcopado e o MEC ocasionou sua saída do MEB, em 1966. *“No início de 1966, o MEC exigiu que o material didático fosse aprovado por ele, o que foi aceito pelos bispos. Alguns dirigentes mais antigos discordaram dessa exigência e sobretudo de sua aceitação, e se demitiram”*.

Ao sair do MEB, Osmar foi trabalhar no Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) como assessor da Presidência para assuntos educacionais. Quando o IBRA foi transformado em INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária – passou a trabalhar como Técnico em Educação Rural. Osmar permaneceu seis anos nessa instituição, encarregado especificamente da

instalação e supervisão de uma rede de escolas em áreas desapropriadas e do treinamento dos assentados nos projetos de colonização e reforma agrária.

No primeiro momento, em virtude da confiança que o presidente do IBRA lhe conferia, conseguiu constituir diversas equipes com o grupo que havia saído do MEB. Segundo ele, aquele foi um período de trabalho técnico importante, em que participou da montagem de grandes projetos de intervenção em áreas prioritárias, colaborando na sistematização das ações educativas junto a grupos de camponeses e, principalmente, na elaboração e implantação de uma nova metodologia para organização dos projetos de colonização, reforma agrária e assentamento de parceiros.

No entanto, em determinado momento, esse trabalho começou a incomodar alguns proprietários de terra, principalmente no estado de Mato Grosso, o que levou à demissão em massa da equipe oriunda do MEB. *"A assessoria prestada pelo pessoal do Nordeste para a reestruturação dos sindicatos rurais mais alguns fatos políticos sérios que escaparam do controle foram motivos suficientes para sermos todos demitidos. O AI 5 de 1968 havia desencadeado uma 'caça às bruxas'.*

Ao refletir sobre as contradições que envolvem esse momento, Osmar afirma ter sido uma fase de trabalho mais técnico, por conta da vinculação que tinha ao governo militar. *"Na verdade, não podíamos abrir o jogo. Não quer dizer que deixamos a vertente política, mas era outra coisa. Criamos coisas muitas bem feitas; o que nos permitiu tal criação foi a postura política anterior e o traquejo que a gente tinha. Carlos Brandão e a Vera Veloso estavam lá conosco. Foi um período muito bom... Em geral, a maior parte do pessoal saiu em 1971. Eu ainda agüentei (...) mal, muito vigiado".*

Um pouco antes de ingressar no IBRA, Osmar começou a cursar uma Especialização em Planejamento Educacional, que havia sido criada pela PUC-Rio, em convênio com o MEC, em 1965. Osmar participou desse curso junto com outros colegas do MEB e iniciou o mestrado no ano seguinte, no primeiro Mestrado em Educação Brasileira do País. Como vinha da Matemática, e as vagas eram reservadas aos diplomados em Pedagogia, Sociologia e Filosofia, teve que cursar diversas disciplinas da graduação em Pedagogia. Por isso, o

curso se arrastou durante todo o período em que atuou no IBRA/INCRA. Ao concluir tais disciplinas, em 1970, e ter sua matrícula aceita no Mestrado, Osmar estava praticamente demitido do INCRA. Após sua demissão, trabalhou durante um ano em uma editora de livros didáticos que criara novas necessidades de materiais para professores e alunos, logo depois da 5692/71. *"Saí dessa editora e fui ser professor no Mestrado da PUC-Rio, ainda sem minha dissertação aprovada. Meu orientador havia tido um acidente vascular cerebral, que o afastou da docência durante dois anos, e eu assumi o lugar dele, como professor de Planejamento Educacional, em uma das melhores turmas do mestrado em educação da PUC-Rio. Foi uma prova de fogo, mas acho que me saí bem, pois fiquei quase 20 anos trabalhando no mestrado e depois no doutorado"*.

Nesse momento se inicia uma outra fase em sua trajetória profissional, caracterizada pela incursão na docência universitária, na orientação e no desenvolvimento de pesquisas, etapa esta que será mais bem explicitada na seção a seguir.

4.1.3 – Ecos do passado: reflexões de dois educadores sobre o período pós-1964

Incitados a refletir sobre as vivências pelas quais passaram, Zeca e Vera Barreto afirmam que após o golpe de 1964 se afastaram da militância. Após o AI5 não tiveram mais ação, voltando a atuar somente a partir de 1974 em trabalhos de educação popular, inspirados na Teologia da Libertação. De acordo com Zeca, ao contrário da maioria, eles perceberam que a ditadura não iria acabar naquele momento. *"Nos preparamos para longos anos de ditadura. Não fomos nos envolvendo em qualquer atividade (...) recolhemos as velas e amarras, nos protegendo de certa forma, cuidando da vida, arrumando emprego, mantendo alguns contatos"*.

Vera nos conta que, no primeiro momento após o golpe, houve muitos boatos, mas nada aconteceu com eles. *"Ninguém sabia o que podia estar acontecendo ou o que podia estar sendo armado. Teve toda aquela história. Aqui em São Paulo correram muitos boatos, muita gente foi chamada a depor,*

mas o Zeca foi chamado a depor numa coisa corriqueira. Não houve nada, mas em outros casos houve. O Paulo Freire foi preso em Goiás, depois foi levado para o Nordeste e aí surgiu uma história que o pessoal vinha atrás dos grupos que estavam trabalhando com Paulo Freire, mas tudo foi boato, saímos de circulação porque era boato de cá, de lá... Eu morava na Casa Universitária, e aí uma pessoa te liga às dez da noite: _"sai daí, a polícia vai estar aí. Não sei quem disse que tem o endereço de você com fulano, com sicrano".

Zeca e Vera se casaram em 1966 e tiveram filhos em seguida. Ao refletir sobre esse momento, Vera assinala que um dos motivos de não ter se envolvido diretamente nas manifestações contra a ditadura foi o fato de ter filhos, de forma encadeada. *"Aliás, é uma das coisas de que se falava. O pessoal que teve filho, naquela época, não se meteu em confusão, que era muito difícil. Como você ia inventar de fazer um monte de coisas com um recém-nascido? As pessoas que resolveram, até por opção, ter filhos depois da democratização não esperaram tanto, mas esperaram por muitos anos, era diferente".*

Embora o nome de Zeca estivesse associado ao sindicalismo rural e à AP, o cuidado que tiveram, evitando se envolver em atividades que os colocassem em risco, de certa forma contribuiu para que não houvesse qualquer forma de perseguição em relação a eles. Um pouco antes do AI5, Vera começou a trabalhar como orientadora educacional em uma escola da rede pública e a desenvolver um trabalho de Psicopedagogia em sua própria residência. Enquanto isso, Zeca trabalhou como vendedor na Price Waterhouse, uma empresa de auditoria, atuando na área de comunicação.

Um aspecto mencionado por Zeca é que, logo após o golpe de 1964, ele e Vera romperam com a Igreja Católica. *"Ficamos 'de mal' com a Igreja Católica porque ela tinha feito o que consideramos uma 'cachorrada' com padres e leigos progressistas. Fiquei 'de mal', mas com uma certa angústia de quem já foi muito ligado à Igreja e se afastou dela".* Na verdade, Zeca se refere ao fato de existir no interior dessa instituição grupos que apoiaram/consentiram os eventos que culminaram no golpe de 1964. Como se sabe, essa instituição não é monolítica e, em consonância com a polarização de

classes que se configurava na sociedade, também aprofundou em seu interior uma divisão de grupos e segmentos posicionados a favor ou contra as transformações sociais. No primeiro grupo, encontravam-se católicos que se comprometeram, ao lado das forças políticas de esquerda, na mobilização das lutas populares, buscando edificar uma sociedade baseada no socialismo democrático, como atestam os diferentes grupos especializados surgidos no interior da Ação Católica Brasileira. No segundo, encontravam-se aqueles segmentos católicos que se levantaram a favor do regime, estabelecendo alianças com forças conservadoras. Estes últimos, além de desencadearem as campanhas do "Rosário em família" e as "Marchas da família por Deus, pela liberdade", colocavam-se contrários às lutas das classes populares.

Ao se afastarem da Igreja Católica, Zeca e Vera explicitavam sua discordância com relação a essa postura. Em meados dos anos 1970, voltaram a se envolver em trabalhos de educação popular, vinculados à Teologia da Libertação. *"Aí começou a história da opção pelos pobres. Começamos a estudar a possibilidade de 'ficar de bem' outra vez. Juntamos um grupo de origem católica que também tinha ficado 'de mal' para discutir essa questão: se valia a pena voltar ou não e assuntos correlatos. Depois de alguns anos, acabamos fazendo articulações com outros companheiros para voltar a fazer as pazes com a igreja nessa linha da Teologia da Libertação"*(Zeca).

4.1.4 – Tempos de aprendizagem e formação: a singularidade da trajetória de Renato

Por sua vez, Renato Hilário traçou um itinerário específico ao longo do período em questão. Como foi discutido no capítulo 2, Renato é oriundo de uma família da classe trabalhadora e desde cedo soube "na pele" como era a vida de um trabalhador-estudante. Começou a trabalhar aos 14 anos na fábrica de tecidos de sua cidade e, alguns anos depois, ao ser aprovado em concurso, passou a atuar no sistema bancário. Em 1967, mudou-se para Belo Horizonte para estudar Filosofia. Dentre os motivos de sua opção universitária, encontram-se a militância religiosa e a escolha da educação como espaço profissional e de luta política.

A mudança para Belo Horizonte amplia seu espaço geográfico e sua visão de mundo. O curso de Filosofia, a convivência com pessoas de diferentes cursos e o engajamento no movimento estudantil, além de mostrar a existência de diversas tendências ideológicas e políticas, lhe permitiram o primeiro contato e a aproximação com o pensamento marxista. Segundo ele, essa foi uma época de convivência intensa com uma perspectiva progressista de igreja, consolidando uma nova compreensão acerca do catolicismo. O contato com um colega vindo da JUC, com quem dividia o quarto da pensão onde morava, o faz descobrir que o evangelho e o compromisso político eram indissociáveis, na ótica cristã. Amigo e aluno de Padre Vaz, Renato também se aproximou dos padres dominicanos que eram, segundo ele, *“com toda a perspectiva de um Ives Congar, os teólogos mais avançados naquele momento. Não é à toa que estiveram à frente da batalha da própria esquerda brasileira e sofreram muita repressão”*.

Além de fazer parte da militância católica progressista e atuar no movimento estudantil, Renato se envolveu diretamente nas manifestações contra a ditadura ocorridas até 1968. *“Nosso grupo era na nossa cidade, mas eu militava também em Belo Horizonte, dentro do movimento estudantil. É bom lembrar que nesse período ocorreram as maiores passeatas no Brasil: 1966, 1967, 1968. Eu estava em todas essas passeatas”*. Naquele momento, Renato convivia não apenas com os colegas da Filosofia, mas com militantes de diferentes partidos, em razão das organizações e mobilizações estudantis. *“Nossos colegas próximos foram presos. Fazíamos coleta de recursos para pagar advogado e, ao mesmo tempo, levar comida para eles no cárcere. Eu levei várias vezes. Então havia uma movimentação muito forte e isso me foi constitutivo: não foi algo decorrente apenas de estar lendo e aprendendo conceitos”*.

Durante a época em que fez Filosofia, Renato sustentou seus estudos como funcionário de um banco em Belo Horizonte. No entanto, a participação em protesto, ligado à greve dos bancários, em frente à instituição em que trabalhava, acabou por leva-lo à sua primeira demissão por razão política. Desde aquele momento, a liberdade de pensar e fazer constituía uma

referência fundamental em sua vida. Ao mesmo tempo em que forjava uma capacidade para defender suas idéias de maneira ardorosa, também cultivava o respeito e a tolerância ao diferente. A recusa ao patrulhamento político-ideológico, corporificado nas denominadas “palavras de ordem”, já era algo constitutivo de sua formação.

Sendo filho de operário e tendo que trabalhar para se manter, Renato enfrentou inúmeras dificuldades para conseguir novo emprego. A briga na justiça por indenização foi morosa, e, mesmo aprovado em outros concursos, não era contratado. Graças a alguns colegas que estavam montando escritório de cadastro, conseguiu ocupação provisória que lhe permitiu concluir o curso de Filosofia. Apesar do autoritarismo político do País, a educação se descortinava como um campo de luta institucional, um espaço de embate e de formação humana. Tempos de luta marcados pelo ideário cristão e socialista. Resistência à ditadura militar. Descoberta da educação como instrumento de mudança. Militância no movimento estudantil. Época de importantes descobertas que aguçaram a consciência da necessidade de superar a relação capital/trabalho e desigualdade social.

Assim, como Renato, os demais educadores de nosso estudo se envolveram ao longo dos anos 1970 em diferentes experiências educativas, as quais, em sua maioria, colocavam em questão o “caráter popular” de toda e qualquer iniciativa educacional oriunda do Estado e da escola em geral. É o que discutiremos no tópico a seguir.

4.2 – Educação popular e educação de adultos nos anos 1970: trajetórias de luta e de resistência

Com a violenta repressão empreendida pelos governos que iniciaram o ciclo militar, os grandes movimentos e experiências de educação e cultura popular, que existiam antes de 1964, acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. Visando-se a preservar a ordem instituída, as liberdades políticas foram cerceadas, reprimindo-se a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade. Os líderes e organizadores dessas

experiências foram perseguidos e, alguns, exilados do País. Com isso, grande parte dessas iniciativas desapareceu, subsistindo apenas aquelas que modificaram suas estratégias de ação.

Os grandes movimentos tinham sido todos castrados. O MEB, o MCP e outros. O MEB continuou existindo debaixo de um controle rígido e com seu espaço de atuação muito reduzido. O grande MEB Nacional morreu. Uma equipe nacional que substituiu à anterior ainda tentou manter a chama viva durante algum tempo, mas depois foi demitida. O MCP, sob intervenção. Os sindicatos, sob intervenção, foram sendo transformados em órgãos de assistência (Aída Bezerra).

No campo da educação de adultos, os trabalhos ficaram paralisados por algum tempo, mas foram retomados em 1966 com o lançamento da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)⁸⁷, tendo continuidade com o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado em dezembro de 1967, em decorrência das atividades de um grupo interministerial, o MOBREAL buscava financiar e orientar tecnicamente programas de alfabetização. Até 1969, esteve sob a direção do Departamento Nacional de Educação do MEC (DNE), atuando de forma indireta no desenvolvimento de atividades de alfabetização e programas voltados à saúde, ao trabalho, ao civismo e à recreação, por meio de convênios firmados com instituições privadas e públicas.

A partir de 1970, o Mobreal desvinculou-se do DNE, tornando-se um programa de dimensão nacional que visava a oferecer alfabetização a amplas parcelas de adultos analfabetos em várias localidades do país. De forma diversa ao que ocorrera na Campanha de 1947, a União investiu um volume significativo de recursos na montagem desse programa. Foram criados mecanismos de financiamento que asseguravam recursos, de caráter extra-orçamentário, como a opção voluntária de 1% do imposto devido pelas empresas, complementada com 24% da receita líquida advinda da loteria esportiva. A partir de então, o MOBREAL configurou-se por meio de três características básicas. A primeira era o seu paralelismo em relação aos

⁸⁷ Dirigido por evangélicos norte-americanos, atuava de maneira assistencialista, tentando ocupar o espaço deixado pelos movimentos de cultura popular anteriores ao golpe. Porém, uma série de críticas à sua condução levou a sua gradativa extinção nos vários Estados no início da década de 1970.

demais programas, encontrando-se em termos institucionais desvinculado do MEC⁸⁸. A segunda foi a descentralização, assegurada pela existência de Comissões Municipais responsáveis pela execução do Programa em todo o País. A terceira foi a centralização, garantida pela gerência do MOBRAL Central e pela existência de uma estrutura vertical. Deste modo, ao mesmo tempo em que alcançou uma relativa autonomia pedagógica, implantou programas uniformes em todo o País (Haddad, 1991).

O MOBRAL constituía um dos grandes projetos de impacto dos governos militares. Em meio ao grande alarido ufanista do chamado milagre brasileiro, pretendia eliminar o analfabetismo do país em apenas uma década. No início dos anos 1980, quando a rigor deveria ter cumprido a meta de "erradicar" o analfabetismo, o Censo divulgado pelo IBGE revelou a existência de 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. A partir deste período, o Mobral passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando seu campo de atuação para áreas como a educação comunitária e a educação de crianças. De acordo com Haddad (1991, p. 345) esse programa *"acabou por se constituir em uma seqüência de desacertos, ganhando maior relevância pelo seu papel político de legitimador do regime autoritário do que pelo seu papel como órgão educacional"*. Em 1985, com o fim do regime militar, acabou sendo substituído pela Fundação Educar.

Nesse período, ocorreu a aprovação da Lei 5692/71. Essa legislação, ao mesmo tempo em que propiciou a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos a fim de criar o ensino de primeiro grau, promoveu a generalização e o caráter compulsório do ensino profissionalizante de segundo grau. Essa mesma legislação estipulou as regras básicas para a oferta do ensino supletivo, destinado aos segmentos da população que não se

⁸⁸ Inicialmente foram criados o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação integrada (PEI), que desenvolviam, respectivamente, a alfabetização imediata dos alunos e a escolarização equivalente ao ensino primário. Posteriormente, foram criados outros programas, firmando-se convênios com diferentes instituições, além das Secretarias de educação e das Comissões Municipais. Em 1973, o PEI passou a ter equivalência com o curso primário, expedindo certificados referendados por Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Em 1976, devido à possibilidade de serem firmados convênios com escolas particulares, esse referendo foi dispensado. Esse fato conferiu ao MOBRAL uma progressiva autonomia em relação às Secretarias de educação, aprofundando sua independência em relação ao sistema regular de ensino. Para um maior aprofundamento conferir Haddad (1991).

escolarizaram em "idade apropriada". Pela primeira vez na história, a educação de jovens e adultos mereceu um capítulo específico na legislação educacional, distinguindo-se as várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o suprimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e à profissionalização.

De fato, os governos militares não podiam se desobrigar das incumbências em relação à educação de adultos, pois essa modalidade educativa constituía-se em um importante canal de mediação com a sociedade. Seria incompatível manter a imagem de um "grande país" perante a comunidade nacional e internacional com a persistência de baixos níveis de escolaridade entre a maioria de sua população.

No âmbito mundial, a III Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - realizada em 1972 em Tóquio, no Japão, buscou concentrar esforços no fortalecimento das estratégias e no desenvolvimento da educação de adultos. Essa conferência contou com participação de quase 400 delegados, representando cerca de 82 países e 37 organizações intergovernamentais ou não-governamentais⁸⁹. Durante a preparação do encontro, a UNESCO decidiu concentrar a atenção dos delegados sobre a questão dos meios, mais do que discutir princípios abstratos, de modo a redundar numa ação positiva.

Segundo Lowe (1984), as discussões da conferência centraram-se em três pontos: as tendências que se manifestavam em matéria de educação de adultos, as funções da educação de adultos no quadro da educação permanente e as estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis à educação de adultos. Cabia aos delegados, no plenário das assembléias, estudar a educação de adultos no contexto dos sistemas nacionais de educação, interrogando-se sobre a oportunidade de tornar a educação

⁸⁹ Apesar do aumento do número de participantes, Lowe (1984) adverte que a representação feminina era reduzida e insuficiente, estando presentes apenas 20 mulheres. As delegações não eram proporcionais às populações representadas, como por exemplo a Dinamarca possuía 11 delegados, enquanto a Índia tinha apenas 1 participante. Registrava-se também a ausência de alguns países com experiências importantes nessa área, como a Iugoslávia. Os países do Terceiro Mundo estavam fortemente representados; todavia, não houve confronto com os países industrializados.

acessível a todos os cidadãos. Em seguida, essas proposições seriam analisadas por comissões, visando a tornar mais eficazes a planificação, a gestão e o financiamento da educação de adultos, contribuindo para o aumento da cooperação internacional. Pretendia-se tirar proveito dos meios de comunicação, tendo em vista melhorar o enquadramento da educação de adultos e promover os trabalhos de pesquisa e desenvolvimento.

Segundo Lowe (1984), os três objetivos propostos pela UNESCO buscavam, de um lado, identificar, divulgar e fortalecer as tendências bem sucedidas no campo da educação de adultos e, de outro, integrar a educação de adultos nas políticas e nos contextos dos sistemas nacionais de ensino, numa concepção de educação permanente. Mas seu principal objetivo era a elaboração de políticas concretas de educação de adultos para serem incorporadas aos planos nacionais de desenvolvimento da educação dos países-membros.

A Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura chegou a expedir o documento "Adult Education in Brazil", divulgado na III CONFINTEA. Em linhas gerais, o documento expressava o sentido da educação de adultos na realidade brasileira a partir da implementação do MOBREAL e do ensino supletivo. No documento, afirmava-se que a educação concebida como elemento prioritário de desenvolvimento era algo recente em nossa sociedade, como também era nova a atitude de encará-la como rendoso investimento. Tais preocupações refletidas nos Planos Setoriais de Educação estavam estreitamente relacionadas às necessidades econômicas, políticas e culturais de nossa sociedade. O governo propunha realizar programas de educação permanente, situando a educação de adultos como uma das linhas de frente de sua política, tendo em vista o desenvolvimento e o progresso de nossa sociedade (Haddad e Di Pierro, 2000).

Ao analisar as mudanças introduzidas pelo ensino supletivo a partir da aprovação da Lei 5692/71, Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) afirmam que um dos elementos mais importantes dessa oferta educativa era a flexibilidade. Esse componente se concretizou na possibilidade de organizar tal ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudos, ensino a distância,

entre outras. Nos cursos, predominam a seriação, a frequência obrigatória e a avaliação no processo. Outro traço que o distingue é a aceleração, uma vez que o tempo estimado para a conclusão de um grau de ensino é, geralmente, a metade do tempo previsto para o ensino regular. Por sua vez, os Centros de Estudo fornecem aos educandos jovens e adultos material didático organizado em módulos e sessões de estudos, nas quais a frequência é livre e a avaliação realizada periodicamente, por disciplina e módulo. Já as experiências de educação a distância ocorrem, em sua maioria, por meio da televisão em regime de recepção livre ou recepção organizada, em telepostos que mesclam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor.

Além de várias modalidades de cursos, a Lei 5692/71 criou os exames supletivos como mecanismo de certificação, em substituição aos antigos exames de madureza, existentes há longa data. De um modo geral, os candidatos, preparados por meio do ensino a distância, cursos livres ou até mesmo aqueles sem preparação específica, podiam se submeter periodicamente, duas vezes ao ano, a exames finais organizados pelas secretarias estaduais de educação, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência à sala de aula.

É importante registrar que, ao mesmo tempo em que a Lei 5692/71 propiciou a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Com isso, excluiu do direito à educação um enorme contingente da população jovem e adulta que não conseguiu se escolarizar em "idade apropriada", reservando para esses segmentos o ensino supletivo e as classes de alfabetização do MOBREAL. A exclusão do direito à educação só será equacionada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu o ensino fundamental de jovens e adultos como direito público subjetivo.

Estudo realizado por Haddad e Siqueira (1988) constata que, à época da promulgação dessa lei, o ensino supletivo havia se implantado efetivamente em todo o território nacional, embora de maneira heterogênea. Todavia, a

insuficiência do atendimento, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica restringiram a extensão e a qualidade do ensino ofertado. Na prática, houve o predomínio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associavam a baixos custos operacionais.

Em artigo no qual busca identificar o movimento de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos, Di Pierro (2005, p.1117) levanta algumas considerações acerca da implantação do ensino supletivo no País:

Aprovada em plena ditadura militar, a "doutrina do ensino supletivo" (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurços, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão.

Uma análise mais detida da legislação e das políticas educacionais desenvolvidas no período revela que o discurso apregoado pelos governos militares buscava conciliar a perspectiva de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar a educação a serviço do modelo de desenvolvimento. Por meio desse discurso, o governo buscava legitimar-se internacionalmente, criando o mito de uma sociedade aberta, com igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que assegurava a manutenção da ordem instituída por meio de mecanismos de coerção. As contradições desse discurso ficavam explícitas à medida que o Estado não assumia a expansão e a gratuidade dessa modalidade educativa, fato que favoreceu os interesses da iniciativa privada.

4.2.1- Resistir, lutar: percurso de uma educadora nos anos 1970.

Embora a conjuntura brasileira dos anos 1970 tenha se caracterizado pelo fechamento político e institucional, algumas experiências voltadas à alfabetização e pós-alfabetização, inspiradas pelo pensamento freireano, sobreviveram e outras emergiram naquele período. Amparadas freqüentemente em igrejas, em associações de moradores, em organizações de base local e em outros espaços da sociedade civil, tais iniciativas se baseavam no paradigma da educação popular, ao estimular a busca de adequação das metodologias e conteúdos às especificidades etárias e de classe dos educandos jovens e adultos.

Um traço que irá caracterizar as trajetórias dos educadores que colaboraram neste estudo é a resistência ao Estado autoritário e às iniciativas educativas que dele advinham, concomitante a uma busca por criar alternativas fora do sistema escolar estatal.

No que tange ao percurso traçado por Aída Bezerra, ela retornou ao Brasil em 1970. Por circunstâncias políticas, não pode voltar ao Recife, pois residir em sua cidade natal implicaria em ficar confinada, não tendo liberdade para se locomover e atuar politicamente. Como culturalmente tinha resistência a morar em local que não fosse banhado por água, escolheu o Rio de Janeiro como cidade para viver e morar. É nesse espaço que dará continuidade a toda sua militância no campo político e educacional, criando novos laços e reconstruindo sua vida pessoal: casamento, família, filho, etc.

Ao retornar ao Brasil, ela trouxe uma proposta do que poderia ser uma política nacional de educação de adultos. De acordo com ela, naquele período, não era possível "*chamar de educação popular, cultura popular, porque eram terminologias cassadas*". Percebe-se, no depoimento dessa educadora, a ruptura introduzida pelos governos militares. Se, no início dos anos 1960, a expressão forte era Cultura Popular, nos anos 1970, no âmbito das políticas oficiais do Estado autoritário, reaparece o termo "educação de adultos" em conexão com as políticas oficiais de alfabetização em massa e o ensino

supletivo, numa clara oposição às experiências vivenciadas no período anterior.

Naquela época, Aída atuava em uma organização política clandestina; todavia, a posição submersa não lhe atraía. *“Achava que tolhia muito os movimentos e as ações. Pensei numa justificativa para me manter na superfície e trouxe em mãos um projeto de pesquisa, com apoio internacional, que se centrava na temática Tipologia da educação de adultos no Brasil. Mapear um pouco o campo de trabalho e poder me deslocar”*. Ao mesmo tempo em que queria realizar um trabalho fora da clandestinidade, Aída desejava retomar politicamente o contato com as iniciativas que continuavam existindo e haviam sobrevivido às perseguições. *“Sentir o peso de suas ações e pensar sobre isso. Pensar sobre uma articulação num esforço de não deixar desaparecer o que tinha tanto peso histórico”*.

Na tentativa de conferir legitimidade à pesquisa que pretendia desenvolver, solicitou ao Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais, à época dirigido por Manoel Diegues, que acompanhasse a investigação e a incluísse como projeto pertencente à instituição. Ao recordar parte das vivências por que passou, Aída assinala que, *“no que tange à repressão, 1970 a 1973 foi um período pesadíssimo. De qualquer maneira, conseguíamos nos mover dentro dessa área em que eu estava trabalhando. No segundo ano, já éramos duas no quadro da pesquisa e podemos verificar que muita coisa sobreviveu à sombra das Igrejas, que eram as únicas instituições que tinham força para enfrentar a repressão. Muitas das iniciativas no campo da educação popular encontraram abrigo na Igreja Católica, essa velha e sábia senhora. Ações educativas vinculadas ao mundo dos trabalhadores continuaram a resistir ou se recriaram sob outros títulos, no sul, no nordeste. Elas resistiram”*.

O depoimento de Aída evidencia o movimento de resistência que se produzia na sociedade brasileira. Sob a vigência do AI5 e no auge do denominado Milagre econômico brasileiro, eclodiram iniciativas educativas em diversos lugares do Brasil. De um modo geral, tais experiências eram desenvolvidas no interior de projetos sociais da Igreja Católica. Ao retomar os princípios freireanos de conscientização e diálogo, visava-se a formar sujeitos

conscientes da realidade social e das desigualdades geradas por uma sociedade de classes. Inspirada no Concílio Vaticano II e nas recomendações de Medellín e Puebla, a ala progressista da Igreja Católica se engajava nas lutas populares, fortalecendo tais organizações por meio da cessão de espaços e da formação de educadores populares.

Ao analisar a resistência popular, produzida nos subterrâneos da sociedade, Luiz Alberto Gomes de Souza assinala que:

Os anos 70, no Brasil e na América Latina, viram crescer os movimentos sociais no campo e na cidade e os movimentos pastorais nas igrejas: posseiros no Norte, bóias-frias no Centro, pastoral da terra, pastoral operária, conselho indigenista... Pensando em termos da Igreja Católica na região, corriam os tempos entre o encontro episcopal de Medellín, em 1968 e o de Puebla, em 1979, com a opção preferencial pelos pobres e as novas comunidades eclesiais de base. Não se entendem as mobilizações do final da década e dos anos seguintes, sem esse trabalho nem sempre visível mas extremamente vigoroso e concreto. Os militares estavam obcecados pelos surtos de guerrilhas e de insurreições, duramente reprimidas, sem perceber que o dinamismo mais profundo e real corria por dentro de tantas experiências de base espalhadas pelo país (Souza, 2000, 77-78).

Foi com base na tarefa de reconhecimento de área e de classificação de tipologias que Aída começou a tecer relações e estabelecer algumas articulações com os movimentos e experiências que haviam sobrevivido às perseguições. Uma das estratégias foi a organização de um Seminário, patrocinado pelo Conselho Mundial de Igrejas, cujo objetivo era mapear quais tipos de iniciativas resistiam nos mais diferentes recantos do país. Com o apoio de organizações do exterior, foram selecionadas pessoas vinculadas a essas experiências, e foi organizado esse evento, que ocorreu em São Paulo. *“Esse Seminário foi muito bem preparado. Fizemos um questionário, processamos os dados e montamos uma belíssima pauta. O Seminário que interessava ao Conselho Mundial das Igrejas se constituía, como tema, numa consulta sobre critérios de avaliação para projetos e se daria em mais dois países da América Latina, terminando por reunir representantes desses três seminários, no Peru”.*

De acordo com Aída, os participantes foram escolhidos valendo-se dos questionários. No entanto, no clima da época, mesmo contando com o respaldo de alguns bispos católicos e protestantes, um encontro daquela natureza não era possível. Assim, o Seminário, de fato, se realizou com os cuidados necessários a um evento semiclandestino. Ao longo de todo Encontro, perdurou o “clima” do risco que todos corriam, reunindo-se naquelas condições. *“Em fins de 1972, num Seminário Protestante em São Paulo, reunimos 22 representantes de experiências de educação popular de quase todo país. Do que sabíamos, era a primeira vez, desde o Encontro de Cultura Popular de Recife em 1963, que reuníamos educadores populares em plano nacional. Sem querer nomear todos, lá estiveram presentes participantes do MOC/BA; da FASE/RJ; da FIDENE/RS; da ASSESOAR/PR; DO CEPLADE/RJ; da SUDENE; da ADITEPP/PR etc”.*⁹⁰

Ao avaliar a importância desse evento, Aída enfatiza que foi uma oportunidade para se criar um espaço de encontro de pessoas tão distantes umas das outras que, nos mais diferentes recantos do país, resistiam à repressão contra a educação e contra a organização dos setores populares e que expressavam preocupações comuns. De acordo com ela, uma importante conclusão a que se chegou naquele encontro foi a necessidade de se criar uma organização que alimentasse o contato entre as experiências, diminuindo o isolamento a que estavam condicionadas, e que contribuísse, por meio de assessorias, na avaliação dos seus trabalhos. É desse encaminhamento que surgirá o NOVA – Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação, cuja equipe inicial era constituída por cinco dos participantes desse Seminário.

“O NOVA se estabeleceu como uma instituição visível, com existência jurídica, em 1973. Não tinha nada de clandestino. Escolhemos um estilo de sociedade por cotas, com fins lucrativos, que nos livrava de grandes assembléias, Diretorias e Conselhos a prestar contas. Não escolhemos a clandestinidade, mas era preciso um mínimo de riscos no campo formal. Era

⁹⁰ Respectivamente: Movimento de Organização Comunitária -BA; Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional -RJ; Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado -RS; Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural-PR; Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste; Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos – PR.

um perfil aceito, com distribuição de lucros, mesmo que isso nunca se tenha dado porque os 'lucros' eram reinvestidos. Elaboramos projetos para agências internacionais e conseguimos recursos para nos deslocar dentro do país, concretizando as assessorias solicitadas pelas experiências. O NOVA se preocupava explicitamente com a educação popular. Enfim, o termo educação popular podia voltar a circular” (Aída Bezerra).

Aída nos conta que em 1974, no momento em que a maioria dos projetos já estava aprovada e começando a funcionar, ocorreram várias prisões. Dos seis integrantes que compunham o quadro de sócios, quatro foram presos. Ela salienta que o NOVA tinha um estrutura legal, e que os vínculos de alguns sócios com organizações políticas não comprometiam a instituição e suas ações. No entanto, a ditadura não fazia essa distinção. Com as prisões, *“ficaram só dois de nós respondendo pelo escritório, mantendo as portas abertas e enfrentando as 'simpáticas' visitas da repressão”.*

Ao lembrar os momentos que marcaram essa época, ela relata: *“respondemos processo, junto com outros, já em liberdade, e foram todos absolvidos. Foi um tempo difícil”.* Algumas lembranças desse período são indizíveis. Trazê-las significa reconstruir uma época de muito sofrimento e perdas. A tortura, as prisões, o desaparecimento de pessoas próximas e queridas representam, para quem viveu essa experiência, recordações difíceis de serem expressas e registradas pelo pesquisador. Conforme afirma Pollack (1989) o silêncio sobre o passado, ao invés de conduzir ao esquecimento, constitui-se em uma forma de resistência da sociedade civil diante do discurso oficial. Todavia, as razões do silêncio nem sempre se encontram na dominação do Estado sobre a sociedade civil. É preciso considerar também os delicados liames que conectam os indivíduos às ações em que se envolveram e as variadas formas como representam suas experiências.

Apesar das dificuldades ocasionadas com as prisões, o NOVA conseguiu sobreviver a esse momento. Após a saída de alguns sócios-fundadores, houve a renovação do grupo com a chegada de novos membros que deram continuidade aos trabalhos. Aída só se desligou dessa instituição em 1987,

quando criou com outras companheiras o SAPÉ - Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação.

Ao avaliar algumas contribuições do NOVA, Aída afirma que muita coisa desponta tomando-o por base, em especial, as primeiras publicações elaboradas pela equipe, e que eram dirigidas aos agentes de educação popular. Segundo ela, naquele período não havia quase nada publicado sobre esse campo de atuação. *"Começamos novas reflexões, novos campos de trabalho. A importância do contato com o operariado que buscava novas formas de associação, novos caminhos para a formação profissional encontrou muito apoio no NOVA. Esse espaço de interlocução da militância foi abrindo caminhos para repensar a questão do trabalho".*

É importante registrar que nessa época nasceram diversas instituições não-governamentais que lutavam em defesa dos direitos humanos e pela promoção de iniciativas de educação popular, dentre as quais se destaca o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). Criado em meados dos anos 1970, num contexto de luta e resistência à ditadura militar, essa instituição visava a apoiar atividades de formação política e organização comunitária desenvolvidas por pastorais populares de igrejas cristãs. Dentre os fundadores que se dedicaram à reflexão e à prática da educação popular se encontra Carlos Rodrigues Brandão, que realizou vários trabalhos junto a pastorais da Igreja Católica, principalmente no Estado de Goiás. Ao longo do seu desenvolvimento, o CEDI ampliou seu âmbito de atuação e seus campos temáticos, passando a incorporar, *"desde o movimento ecumênico até o indigenismo, do sindicalismo urbano e rural à educação popular de jovens e adultos, do ambientalismo à problemática da dívida externa"* (Di Pierro, 2000, p.139)⁹¹.

É nesse movimento de luta e resistência que se configura a trajetória de Aída Bezerra. Enquanto o seu itinerário foi caracterizado pela inserção em experiências da sociedade civil ligadas à formação de educadores e ao

⁹¹ Na década de 1990, os sócios dessa instituição optaram por dissolver o CEDI, surgindo a partir daí três diferentes organizações de escopo mais delimitado: o Instituto Socioambiental, a Koinonia e a Ação educativa.

fortalecimento de organizações populares, Osmar Fávero teve na universidade seu principal lócus de atuação. De um modo geral, esse momento de sua trajetória é marcado pela inserção no ensino universitário, na orientação e no desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação. É para sua trajetória que nos voltamos agora, tentando aprender nos fragmentos da sua memória pistas/sinais que nos ajudem a compreender as contribuições do movimento de educação popular à configuração da educação de jovens e adultos.

4.2.2 - A docência universitária como espaço de formação e atuação: trajetória de Osmar Fávero durante os anos 1970

Ao refletir sobre seu percurso, Osmar tipifica os diferentes momentos de sua trajetória. O primeiro é definido como uma fase de envolvimento em projetos de alfabetização, conscientização e politização. Trata-se do período em que esteve à frente do MEB, caracterizado por intensa efervescência política no País e pela coexistência de vários movimentos de cultura e educação popular. O segundo é definido como uma fase mais técnica, quando atuou no IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. O terceiro ocorre no momento em que ingressa na Universidade como professor e passa a seguir a carreira acadêmica.

"Minha experiência é inteirinha de educação de jovens e adultos, adolescentes de passagem, crianças nunca... São três momentos bem marcados: tem uma fase de MEB que é mais importante no que concerne à definição, à criação; uma fase de INCRA, que foi problemática em um certo período, mas importante, porque criativa. (...) Na fase do INCRA havia muita troca com o pessoal da UNESCO. Havia técnicos estrangeiros que vinham nos assessorar. Eu fui para o México três vezes. Então foi um período que já estava definido para a educação de jovens e adultos, embora não pensasse em vir a lecionar para isso".

O terceiro momento se inicia quando é admitido na PUC-Rio como professor do mestrado em educação em 1972. Assim que ingressou nessa instituição, lecionou, por algum tempo, uma disciplina cujo tema era educação de adultos. No entanto, essa experiência não perdurou, pois logo assumiu a

cadeira de Planejamento educacional. Ao rememorar esse período, Fávero assevera que embora não atuasse diretamente com educação de adultos continuava *“prestando atenção no supletivo, em campanha de alfabetização. Nunca deixei de fazer isso, embora o meu dia-a-dia não fosse exatamente esse. Passei a orientar teses sobre o tema educação de jovens e adultos, na área de alfabetização de adultos”*. Num determinado momento, Osmar passou a trabalhar simultaneamente na PUC e no Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE)⁹²; no entanto, quando iniciou sua formação em nível de doutorado se afastou da PUC, dedicando-se de forma exclusiva ao IESAE.

No IESAE, Fávero assumiu a cadeira de Movimentos Sociais. Nesse campo de estudo, orientou as pesquisas de mestrado de diversos educadores que haviam passado pela experiência do MEB durante a década de 1960. O reencontro com esse grupo e a sua entrada no Doutorado em Educação o levam a reestudar a história do MEB e a empreender um grande projeto de pesquisa para recuperar a memória dos movimentos de Educação e Cultura Popular dos anos 1960. Tudo isso feito juntamente com Luiz Eduardo Wanderley, Carlos Brandão e outros pesquisadores. Ao evocar a experiência vivida nesse período, salienta a importância da convivência que teve com seus colegas de curso, situando o movimento de mudança que se engendrava na sociedade brasileira.

“Só ingressei no doutorado em 1977, na primeira e excelente turma da PUC/SP, ressalvo alguns componentes dessa turma: Miriam Warde, Guiomar Namó de Mello, Bruno Pucci, Antonio Chizzotti, Carlos Roberto Jamil Cury e Neidson Rodrigues, para cursar o doutorado, foram admitidos na UFMG; do Rio, apenas eu e Luís Antônio Cunha. Foi uma grande experiência, no

⁹² Instituição criada em 1971 e extinta em 1990 durante o governo Collor. Ao longo de vinte anos, esse centro contribuiu de forma decisiva na expansão da pós-graduação, na formação de novos quadros para as universidades e no desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais. Embora tenha sido criado num momento político adverso, a atuação de professores e pesquisadores de pensamento aberto influenciou criativamente na dinâmica desse Instituto. Maria de Lourdes A. Fávero (2003, p.1259) indica como aspectos inovadores do IESAE a prática docente em sala de aula, a pesquisa e a participação em diferentes órgãos. Essa instituição também sediou, em vários momentos, a Presidência e a Secretaria-Geral da ANPED. Seu quadro docente participou, de forma ativa, das comissões organizadoras das Conferências Brasileiras de Educação e dos debates que permearam a Assembléia Nacional Constituinte a partir de 1986.

momento em que a sociedade brasileira forçava o retorno ao regime democrático e se reestruturava; na área de educação, em especial, houve a criação da Anped em 1978 e a realização da I Conferência Brasileira de Educação, na PUC/SP, em 1980. Defendi a tese em meados de 1983, sobre o MEB, claro”.

A opção em investigar a história do MEB, além de possibilitar uma reflexão crítica acerca de experiência educativa que ajudou a constituir, influenciou na elaboração de um projeto de recuperação da memória desse período. Como se sabe, parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos de educação dos anos 1960 fora destruída durante os governos do ciclo militar, o que dificulta o acesso ao que foi produzido nessa época. Tendo em vista o desenvolvimento de sua tese, Osmar iniciou um processo de coleta e levantamento dessa documentação, processo este que passou a agregar outros pesquisadores que estudavam a mesma temática. Ao refletir sobre esse momento, ele descreve o trabalho realizado pelo grupo, salientando a relevância dessa atividade para a conservação da memória desse campo educativo.

“A tese nasceu num grupo de pesquisa: eram duas pesquisas de doutorado: a minha e a de Luiz Eduardo Wanderley, de São Paulo, que publicou o livro “Educar para Transformar”. Éramos muito amigos e tínhamos trabalhado juntos no MEB. Havia também quatro dissertações de mestrado acopladas (...) Foi um bom período de pesquisa. Eu praticamente trabalhei quatro anos. É de onde vem a coleta de material dos outros movimentos. Fui ampliando e achando (...) Luiz Eduardo Wanderley vinha para o Rio e trabalhava no meu material, que ficava aqui em casa. Do que precisava ele tirava xerox, levava para São Paulo. Eu ia para São Paulo e trabalhava no material dele. O material era sujo e embolorado. Todos nós saíamos com a cara inchada de mexer com aquele material. No período, não tivemos acesso aos documentos do MEB Nacional. Quando a sede do MEB Nacional se mudou para Brasília, uma freira que coordenava o MEB comprou uma máquina de picotar papel e destruiu parte da documentação que ela achava não ser importante. Mesmo assim foi muita coisa para Brasília. Brasília, durante muito

tempo, teve caixas com a documentação dos Estados. Fizemos relatórios muito bem feitos, com cópia de tudo. Tentei ir a Brasília algumas vezes, e a única coisa que consegui foi conversar um pouco com o pessoal, pegar algumas fotografias e um livro de atas, que era o mais importante. Nunca mais consegui saber o que o MEB tinha. Agora que a filha do Walter Garcia assumiu o MEB, me chamaram lá, mas não havia mais nada, estava tudo podre. Deixaram numa garagem, infiltrou água e mofou. Tem caixas de fotografias, com fotografias soltas e todas misturadas. Ninguém sabe o que é. Passei lá uns dois dias tentando ajudar. Ficam felizes da vida quando descobrem documentos inteiros. Eu digo: 'gente, eu tenho uma coleção de duzentos documentos todos arrumados, fichados e datados. Pagamos documentalistas para fazer isso'. Há duas coleções, uma está no PROEDES⁹³, na UFRJ, e a outra está na PUC de São Paulo. Luiz Eduardo doou a coleção dele para a PUC São Paulo e eu doei a minha coleção para o PROEDES. Não tem lugar para guardar. São arquivos de quatro gavetas cheias. Eu andei trazendo algumas coisas para cá, mas poucas coisas. Esse momento foi um período intenso de pesquisa e de reconstrução da memória dos movimentos de cultura popular”.

O livro *"Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos Anos 60"*, organizado por Osmar Fávero, é fruto do trabalho desenvolvido durante esse período. Nele podemos encontrar uma coletânea de textos e documentos elaborados pelos movimentos de cultura e educação popular (AP, CPC, MCP, MEB, Sistema Paulo Freire, etc) que foram salvos da destruição, graças ao esforço pessoal do autor e de outros educadores que ajudaram a reconstituir parte dessa documentação.

4.2.3- Encontros com a educação Popular: a experiência de Contagem (MG) e do Vale do Jequitinhonha (MG)

A trajetória de Renato Hilário, ao longo dos anos 1970, é marcada pelo entrecruzamento da luta institucional com experiências relacionadas à educação popular. Ao concluir a Licenciatura em Filosofia na UFMG, assumiu a

⁹³ Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da UFRJ.

direção de uma escola pública de primeiro e segundo graus, localizada na periferia da Cidade Industrial de Contagem - MG. Tomava para si, naquele momento, um duplo desafio: o de constituir sua família - já que se casara recentemente - e o de construir sua trajetória na área de educação. Segundo ele, o Colégio reunia professores que haviam passado por experiências de luta política e que, em sua maioria, eram adeptos de uma visão transformadora da educação. Ao relembrar as experiências vivenciadas, afirma que o trabalho desenvolvido no Colégio de Contagem visava a instaurar no corpo discente e docente um processo de autonomia, participação e envolvimento com a escola, sintetizados no lema Liberdade com Responsabilidade.

De acordo com ele, *“as crianças inicialmente chegavam com a perspectiva de heteronomia, ou seja, havia a norma externa a elas, representada pelo pai e pela mãe, que dizia o que era certo ou errado. Chegavam no Colégio e queriam que isso acontecesse com a professora ou professor: é o que normalmente acontece dentro de uma visão de educação tida como reprodução da ideologia dominante e de assujeitamento ao status quo. Os sujeitos são constituídos para serem pessoas silenciadas de seus desejos; não, pessoas desejantes e exercitadores da conquista de seus desejos. Havia uma diferença na proposta que era a liberdade com responsabilidade. Era algo extremamente complexo porque, num primeiro momento, a criança e o professor/professora saíam de uma heteronomia instaurando um processo de construção de uma autonomia”*.

Considerando a circunstância histórica, esse grupo propunha um grande desafio. É preciso lembrar a influência que teóricos ligados à concepção crítico-reprodutivista exerciam junto a educadores que haviam passado pela universidade. Num momento em que determinados grupos da esquerda viam a luta armada como única alternativa, e os espaços institucionais não eram considerados lugares de transformação social, a experiência do Colégio de Contagem mostrava a possibilidade de uma práxis educativa que contribuísse para a transformação da sociedade, sem ficar presa às amarras institucionais. Ao mesmo tempo em que ajudava a superar visões ligadas ao otimismo e ao

pessimismo pedagógico, a experiência também indicava a relevância de articular o binômio Escola-Comunidade.

Havia um sentido de se conhecer a problemática dos alunos, da família e, conseqüentemente, da comunidade. Nossa idéia é que, gradativamente, a comunidade tivesse esse nível de mobilização e organização e que pudesse resolver os seus problemas. Não era apenas para o aluno ou aluna aprender bem português e matemática, mas que ele se sentisse responsável pelas condições de vida daquele quarteirão, daquela quadra onde ele morava. Isso foi encaminhado num efeito dominó, no qual a família foi entrando. Quando eu deixei o Colégio, demitido por Newton Cardoso, já tínhamos quase uma organização e mobilização iniciais para um quarteirão em Contagem, numa década profundamente difícil que foi a década de 70: uma década que, no que diz respeito à repressão militar, foi a mais dura do País. Fazíamos tudo isso com uma fundamentação muito grande dentro da própria lei 5692/71. Nós sabíamos a lei nos mínimos detalhes. Nosso colégio foi tido como exemplar perante o Conselho Estadual de Educação. Passamos a ser o colégio mais presente na vida e nas decisões da rede pública, porque nosso pessoal era profundamente articulado e forte. Num momento em que "Summerhill" com Neil, em "Liberdade sem medo", e Rogers estavam muito fortes, fazia-se uma educação diferente. Uma educação na qual a criança tinha liberdade com responsabilidade. Nós lançávamos mão desses referenciais que estavam tão em moda na época, incluindo o próprio conhecimento da psicologia comportamentalista de Skinner, que também era forte, para fundamentar o nosso trabalho. No caso de Rogers, que era a terapia centrada no cliente, havia a educação centrada no aluno. Como se vê, não era uma exclusividade de Paulo Freire. Depois houve a perspectiva da reprodução. Estávamos saindo de um otimismo pedagógico e caindo na teoria da reprodução, na qual nada podia ser feito por meio da educação, e nós começamos a trabalhar. Isso surgiu com nossa prática dentro do Colégio em que a educação poderia contribuir com a transformação da sociedade. Certos grupos de esquerda diziam que não havia possibilidade de uma luta institucional, por isso defendiam a luta armada. Nós somos um grupo que entendia que, por meio da

instituição ou em nível de sociedade civil, se podia fazer algo. Nós tínhamos essa perspectiva que, na época, não era muito elaborada, mas estava presente pela nossa própria trajetória (...) Nós conseguimos trabalhar uma perspectiva de certo realismo educativo. Quer dizer, de que maneira, dentro de uma sociedade contraditória, a educação podia contribuir. Naquele momento, nossa turma não tinha leituras avançadas de Gramsci, porque Gramsci ainda não tinha chegado ao Brasil de forma forte. É um momento em que houve muita repressão no que tange a publicações. Quando tínhamos acesso a um texto, era de forma clandestina. Eu digo que nós fomos - porque não fui só eu - gramscistas sem saber que o estávamos sendo.

Tratava-se de uma proposta ousada para a época: conceber a escola como espaço educativo onde todos (docente/discente/família) ensinavam e aprendiam ao mesmo tempo. Apesar das amarras e contradições que envolviam o contexto mais amplo, o grupo intentava movimentos de transgressão, com vistas a tornar a escola um espaço de criação e recriação. Nas dobras e nos interstícios do cenário escolar, eram engendrados projetos, ações e experimentações que propiciavam um ambiente de diálogo, de aprendizagem e de socialização. É nessa experiência que Renato sofreu sua segunda demissão por motivos políticos. O confronto entre os objetivos político-demagógicos do novo prefeito e o compromisso com o mérito daqueles alunos que entravam na escola por meio de seleção e não por apadrinhamento levou à sua exoneração. Ao ser demitido, Renato foi para o Vale do Jequitinhonha-MG⁹⁴. Durante três anos consecutivos fora convidado para ser paraninfo da formatura dos alunos do Colégio de Contagem, e a população local não permitira que nenhuma autoridade da prefeitura tomasse parte das comemorações.

Durante o tempo em que trabalhou como diretor do Colégio de Contagem, Renato também assumiu o cargo de professor e vice-coordenador da Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, que pertencia à Universidade Católica. É por meio dessa instituição que será indicado para

⁹⁴ O Vale do Jequitinhonha é uma região que fica à noroeste do Estado de Minas Gerais, fazendo fronteira com o Estado da Bahia. Ainda é considerada uma das regiões mais pobres do Brasil.

diretor do Campus Avançado do Vale do Jequitinhonha. Segundo ele, o Campus avançado fazia parte de um convênio entre o MEC/Secretaria de Educação Superior, Ministério do Interior/Projeto Rondon e as universidades. Cada Campus avançado possuía um conjunto de escolas, abrigando alunos que pertenciam a várias universidades. O Campus do Vale do Jequitinhonha agrupava as seguintes escolas: Universidade Católica de Minas Gerais, Escola Superior de Agricultura de Lavras e as Escolas Superiores do ABC paulista, possuindo alunos dos cursos de Medicina, Engenharia em seus vários níveis, Enfermagem, Serviço Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, etc.

“Os projetos eram permanentes e o trabalho da direção era estabelecer um vínculo entre o trabalho iniciado por uma equipe - que ficava de 30 a 45 dias - e dar seqüência a ele. Com o tempo nós fomos aumentando o prazo das pessoas no Campus. Houve grupos que chegaram a ficar três/quatro/seis meses no Campus. Quanto mais tempo, melhor. Foi isso que me levou a dar minha contribuição ao decreto que regulamentou o estágio curricular no Brasil. Eu fui do grupo que elaborou o decreto que estabelecia que cada estágio tivesse a duração de pelo menos um semestre. Isso foi fruto da nossa experiência no Jequitinhonha. Assim a pessoa estaria em contato direto com o problema, pelo menos por seis meses”.

Se em Contagem o desafio político pedagógico situava-se na relação Escola pública - população das periferias urbanas, no Vale do Jequitinhonha, como diretor de um Campus avançado, o desafio era a relação universidade e população das periferias rurais. De acordo com Renato, a marca do Campus era o duplo-retorno. *“A ação do estudante e do professor era uma maneira de adequar a universidade à exigência da realidade e vice-versa”.* Ao lembrar as experiências vivenciadas naquele período, ele indica dois desafios. O primeiro foi o de receber estudantes e professores que chegavam de várias universidades e que traziam uma visão de mundo e de classe diferenciada das populações pobres da região.

Segundo ele, *“alguns estudantes tanto da PUC de Minas como de São Paulo eram pessoas de comandar greve de seis meses. O pessoal chegava*

questionando tudo, porque entendiam que aquilo ali era coisa do governo para desmobilizar e desviar a atenção do estudante. Como vai desviar a atenção do estudante se ele está colocado com a realidade direta, nua e crua? O aluno e a aluna tinham um contato direto com o problema. Fazíamos encontros com cada área, e encontro semanal com todas as áreas. Cada área apresentava o que estava enfrentando, todos discutiam e era interessante porque, nessa discussão entre várias áreas ou entre vários seres humanos com conhecimentos específicos, à medida que havia uma partilha e socialização desse conhecimento específico, cada área ia ao seu limite, ao limite que seu conhecimento específico dava conta. Aí entrava o outro. A realidade, o real concreto vivido é que levava as pessoas a descobrirem a importância do trabalho em equipe. A complementaridade entre os conhecimentos e a complementaridade entre os seres humanos”.

Outro desafio que esteve junto a Renato nesse momento foi o familiar. Quando foi para o Campus Avançado, o seu segundo filho, José Geraldo, possuía apenas três meses e a primeira filha, Renata, tinha dois anos. Era a primeira vez que sua esposa, Layeta, saía do círculo familiar. Além disso, Renato se deparou com alguns percalços, como por exemplo a descrença inicial por parte da população em relação ao trabalho do Campus; o despreparo de algumas instituições superiores em atender as necessidades e exigências de alunos, de professores e da população; o preconceito em relação ao Projeto Rondon, etc. Esses desafios, antes de constituir empecilhos ao trabalho a ser desenvolvido, ajudaram a reforçar as convicções que trazia acerca das possibilidades da educação vir a se tornar um elemento de transformação social. Das tensões derivadas desses percalços, surgiu a necessidade de se promover reuniões conjuntas entre universitários e a população, de modo que os interesses de ambos os grupos fossem acordados e incorporados ao processo.

De acordo com Renato, um dos problemas enfrentados no Campus foi o vanguardismo, tipicidade que marca a pequena burguesia que, “*por deter o conhecimento acadêmico, se acha superior e o outro que não tem, é visto como inferior*”. Segundo ele, os estudantes chegavam num primeiro momento

com essa perspectiva, mas começavam a ser questionados. Em decorrência, o grupo acabou partindo para o lado extremo: *"no primeiro caso você faz da comunidade objeto, e nós fomos para outro extremo que foi o basismo: tudo que a comunidade falava era certo. Nós chegamos a viver o basismo"*.

Em artigo no qual analisa a troca de saberes entre educadores e educandos, Felipe Aranha (2002) afirma que algumas experiências de repasse do saber, dentro ou fora do modelo capitalista, produziram efeitos contrários aos desejados pelos educadores. De acordo com ele, o repasse das novas propostas de saberes além de favorecer uma perspectiva vanguardista, sustentava-se numa dupla relação. Na primeira, se estabelecia uma hierarquia entre o conhecimento do educador e do educando, que não se limitava ao campo do saber, mas extravasava para a prática social e política dos educandos. Na segunda, gerava-se entre as lideranças estatuídas um início de rompimento de sua identidade de classe.

Ao analisar esta última relação, Aída Bezerra (1983) pondera que:

"Estamos deslocando o indivíduo de suas raízes, tentando estratificar o que é dinâmico, desautorizando o grupo e, em alguns casos, aprofundando uma situação de dominação. Mas o pior mesmo é que terminamos por tentar inserir os indivíduos e os grupos na escala hierárquica que garante o funcionamento desse sistema; o nosso 'sistema de educação' reproduz esta hierarquia: nós, eles e o grupo".

Em direção semelhante, Beatriz Costa (1977) problematiza a concepção segundo a qual os grupos populares não dispõem de conhecimentos que lhes permitissem afastar-se das explicações correntes na sociedade. Segundo ela, essa visão pressupõe que a carência de conhecimentos "acadêmicos" os leva a não sentirem necessidade de uma compreensão mais dinâmica de sua situação e a não tomarem iniciativas no sentido de superá-la. Caberia aos agentes populares proporcionar a esses grupos os conhecimentos necessários a uma análise da realidade, transmitindo-lhes uma explicação sistematizada a respeito desses problemas e de sua origem. A autora considera que essa concepção, de fato, mantém uma

postura assistencialista, pois ao justificar sua proposta pelo não acesso dos grupos populares a um conhecimento mais sistematizado da realidade, os agentes acabam por utilizar os mesmos mecanismos de imposição do saber, pelos quais o povo observa, mas não elabora. Em face dessa problemática, a autora não propõe a substituição do saber do educador pelo saber das camadas populares, mas o estabelecimento de uma troca de saberes, do qual resulte um terceiro saber – saber instrumento - que sirva a ambos e que direcione sua atuação de modo a se identificar cada vez mais com os interesses das camadas populares.

Avançando um pouco mais em suas reflexões, Renato nos conta que, à medida que o grupo caiu no basismo, pôde identificar que os interesses da universidade, *“que era o processo de formação do ser humano, comprometido socialmente com a produção de conhecimento que vem ao encontro da solução dos problemas vividos pela sociedade, contribuindo para que esta sociedade tenha uma vida mais digna, sobretudo os mais pobres e as mais pobres, não estavam contemplados. Fomos aprendendo que a questão não era nem ser vanguardista nem basista mas, na mesa de negociação, quando se faz o planejamento, o principal era levar em conta o interesse de um e de outro. Então é importante entender que a comunidade tem que lutar para ter universidade, que lute por seus interesses e a universidade lute para que a comunidade possa ser atendida em seus interesses, mas esses interesses misturados com os da universidade e vice-versa”*.

Foi uma época de aprendizagem intensa para Renato Hilário. O contato com a realidade de miséria e exploração da população do Vale do Jequitinhonha aguçam ainda mais a sensibilidade e o compromisso com os oprimidos. Os pressupostos da educação popular se fazem presentes nas trocas entre estudantes, professores e comunidade: o pensar junto, o fazer com, o aprender com. Mística; Fé: no processo de ida ao povo, na vontade de produzir aqui, na terra, um lugar onde todos pudessem viver melhor, com dignidade. Medellín, Puebla; Teologia da Libertação: o sonho de uma igreja diferente, compromissada com “os condenados da terra”, os oprimidos. O aprender, corpo a corpo, epitelialmente: o que é ser uma pessoa da zona rural.

O migrante brasileiro se concretiza, vira realidade. O trazer em si, adensado em sua trajetória, esses diversos sujeitos com os quais conviveu reforça o compromisso de vida com os mais excluídos e excluídas.

"Como que é o homem rural brasileiro? Particularmente aquele que está na região mais pobre. Qual é a marca dentro de mim, dentro do meu projeto de vida? Dentro de mim sempre está o operário, os operários com os quais eu convivi na fábrica de tecidos; que, dentro da lógica capitalista, você sabe o que significa isso em mais-valia, incluindo meu pai, que está ali a fotografia dele, que morreu nesse ano (2003), dia dois de janeiro, que foi operário de uma fábrica assim como toda sua família. Então convivi, trabalhei na fábrica. Depois eu fui para a Cidade Industrial, que eu chamaria de um operariado, do ponto de vista tecnológico, mais moderno, o que significa isso humanamente para essas pessoas com quem convivi e suas famílias, o pai e a mãe, o filho e a filha, morando em barracos mal feitos, ou então em casas mais ou menos, e assim sucessivamente. Depois eu vou para Zona rural do Jequitinhonha e tenho um contato direto com a problemática de saúde, de educação, de alimentação, de condições de vida dessas pessoas. Então essas pessoas estão muito fortes em mim. Então cada decisão que eu tomo em minha vida, essas pessoas, esses seres humanos estão dentro de mim".

Se, em seu primeiro mandato como diretor do Campus, Renato havia sido eleito com ressalvas do grupo de São Paulo, no segundo mandato foi reeleito por unanimidade e por iniciativa do grupo paulista. A especificidade do trabalho desenvolvido no Campus – o duplo retorno – chamou a atenção do grupo de professores que estavam elaborando um relatório para o Ministério do Interior e Ministério da Educação⁹⁵. A notícia da experiência acabou chegando à Brasília. Ele, que planejara terminar o trabalho e retornar para Pedro Leopoldo – MG, acabou desembarcando na capital federal, lugar onde nunca imaginara para viver, trabalhar e seguir sua caminhada. As práticas político-educativas desenvolvidas a partir desse período serão explicitadas no

⁹⁵ De acordo com Renato, havia 22 Campi-avançados, sob a responsabilidade de diferentes universidades brasileiras.

item a seguir, deslindando-se os significados atribuídos à sua aproximação e envolvimento com a alfabetização de jovens e adultos de camadas populares.

À singularidade do itinerário de Renato vêm se agregar os percursos de Zeca e Vera Barreto. Trajetórias permeadas por lutas e resistências. Nos fragmentos de suas memórias, busca-se garimpar pistas/sinais que ajudem a compreender algumas interfaces entre o movimento de educação popular e a educação de jovens e adultos. Na relação memória e história, sonhos e utopias se conectam. Na escuta sensível de uma narrativa, antigos cenários se delineiam e se reconstroem. Lembranças de épocas passadas que ainda ecoam em práticas recentes: educação popular, alfabetização de adultos, formação de educadores populares, conscientização, movimentos sociais... Em meio a nomes e práticas tão diversas, uma questão ressoa: afinal de contas, o que essas experiências podem nos revelar?

4.2.4 –Teologia da libertação e educação popular: reflexões sobre a trajetória de Zeca e Vera Barreto nos anos 1970

Em meados dos anos 1970, o tenso atrito entre as forças da sociedade civil e o Estado, aliado ao agravamento de uma crise econômica, retira dos governos militares a legitimidade que tinham conseguido no período do Milagre Econômico Brasileiro. O longo silêncio imposto à sociedade, nos primeiros anos da ditadura e, sobretudo, após o AI5, aos poucos vai se dissipando. Vozes silenciadas por muito tempo voltam à cena. Novos sujeitos começam a ocupar os espaços sociais. Em meio a um cenário ainda caracterizado pelo fechamento político, movimentos sociais em suas variadas formas e matizes começam a ocupar a cena pública. Ao analisar esses movimentos, Éder Sader (1988) salienta que ocorreram mudanças decisivas por meio de progressivos deslocamentos de sentidos tão sutis que demandaram tempo para se mostrarem em sua inteireza. Segundo ele, pequenos atos, até então considerados manifestações de impotência passaram a receber novas conotações, vistos como expressão da resistência, de autonomia e criatividade.

Ao analisar os movimentos sociais que emergiram nesse período, Éder Sader (1988) afirma que se trata de sujeitos sociais coletivos, pois na coletividade constituem sua identidade, organizando práticas, nas quais seus membros defendem seus interesses, expressam suas vontades, constituindo-se nessa luta. Os movimentos populares emergentes – caracterizados pela autonomia e contestação à ordem estabelecida – eram representados pelo:

"novo sindicalismo" que se pretendeu independente do Estado e dos partidos; eram os "novos movimentos sociais de bairro", que se constituíram num processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado, era o surgimento de uma "nova sociabilidade" em associações comunitárias onde a solidariedade e a auto-ajuda se contrapunham aos valores da sociedade inclusiva; eram os "novos movimentos sociais" que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço, requeriam novas categorias para sua inteligibilidade (Sader, 1988, p. 35-36).

Se com o golpe militar Vera e Zeca Barreto haviam se afastado da militância política, rompendo com a Igreja Católica, com a emergência da Teologia da Libertação retomam a atuação na educação popular. *"Aí começou a história da opção pelos pobres. Começamos a estudar a possibilidade de 'ficar de bem' outra vez com a Igreja. Juntamos um grupo de origem católica incipiente que também tinha ficado 'de mal' para discutir essa questão: se valia a pena voltar ou não, e assuntos correlatos".*

Nas narrativas de Vera e Zeca, a presença da Igreja Católica é uma referência importante. Além de comungarem um passado de Ação Católica, especificamente na JEC, tiveram a oportunidade de participar, no início dos anos 1960, em Osasco, de uma experiência de alfabetização de adultos inspirada nos princípios freireanos. Acreditando na possibilidade de mudar o País, trabalharam intensamente para construir uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social. No entanto, com o golpe militar, suas esperanças foram cortadas. O fechamento político e a violenta repressão lhes impuseram um longo silêncio, fazendo com que recolhessem *"as amarras e as velas"*. A

partir da segunda metade dos anos 1970, com o arrefecimento da repressão e a movimentação que se operou na sociedade civil, retomam as atividades em educação popular.

"Fizemos dezenas de reuniões sem chegar a nenhuma conclusão, até que tomamos uma sábia decisão: em vez de ficar só discutindo sobre os novos rumos da Igreja, vamos experimentar para ver se vale a pena!" Como o único conhecimento que eu e a Vera tínhamos e que julgávamos ser capaz de interessar ao povo era sobre educação, resolvemos reviver a metodologia de Paulo Freire. Preparamos um material, que chamamos de 'Dignidade Humana', para trabalhar com a população. Fizemos uma codificação muito tosca do seguinte conceito: 'A dignidade humana consiste em se relacionar com o mundo, como senhor, com os outros como irmãos e com Deus como filho'. É Puebla!!!

Foi assim: codificamos o material em desenhos que eram muito toscos e amadores, reproduzimos os desenhos em diapositivos, os pusemos de baixo do braço junto com um projetor de 'slides' e começamos a discutir com a população, com grupos já visitados por um casal amigo... Começamos a ser convidados porque éramos uma novidade. Choviam convites para palestras, nós íamos e, em vez de falar, projetávamos os "slides" e discutíamos com o grupo, abríamos espaço para o pessoal falar... Foi um sucesso. Todo fim de semana havia um lugar para ir. Fomos chegando cada vez mais para os arredores do centro até que chegamos bem na periferia" (Zeca).

Vera e Zeca Barreto comparam a Igreja Católica a um grande guarda-chuva, no qual diversos partidos de esquerda, portando tendências distintas, se abrigavam sob uma ação pastoral. Salientam que havia equipes que desejavam muito fazer algo e ter o poder de ajudar o povo. Mas como eles já eram escolados no interior de igreja, sabiam que esta nunca se deixava manipular. *"Ela sempre manipula. O pessoal, não sabendo disso, tentava sempre se aproveitar da igreja, mas no fundo fracassavam porque são séculos de experiência de dominação que a Igreja tem. Eles pensavam que estavam manipulando e estavam sendo manipulados. Nós não entramos nessa! Respondíamos ao convite e prestávamos o trabalho necessário sem nunca dar*

palpite sobre a política interna dos grupos. Nunca nos interessamos por esse aspecto partidário e formal. A gente sempre teve claro que a formação era política, estávamos, na época, numa briga contra a ditadura. A gente não queria ver o povo como massa de manobra "

Zeca e Vera nos contam que, apesar de se entrosarem com vários grupos, estabeleceram alguns princípios de ação, como o de nunca ir a não ser quando convidados. *"Não queríamos interferir na política intestina dos grupos, pois era muito complicada na época, já que vivíamos um momento de ditadura, mesmo que mitigada pelas promessas de abertura lenta e gradual".* Outro princípio é de que só iam onde havia trabalho organizado. *"Às vezes alguma pessoa em São Paulo nos convidava, mas não íamos pelo fato de ser apenas uma pessoa que tinha interesse e queria abrir uma turma. A idéia do grupo sempre foi fundamental, na época isso era extremamente importante".*

As trajetórias de Zeca e Vera se misturam à própria história da educação popular no Brasil. À medida que a Ditadura Militar se enrijecia, a Igreja Católica não somente explicitava sua oposição ao projeto político da "linha dura", mas tornava-se, na prática, uma das poucas instituições civis capazes de desenvolver trabalhos educativos junto às camadas populares. Ao incorporar em suas ações educativas a colaboração supervisionada de diferentes sujeitos que se opunham ao regime - fossem eles católicos ou não - a ação pastoral fundia-se ao trabalho político-pedagógico mais amplo, contribuindo na organização dos mais variados setores da sociedade civil. Em decorrência disso, o conceito de educação popular passou por um processo de transformação, ocasionando uma controvérsia acerca de sua significação⁹⁶.

Ao analisar a controvérsia de que tem sido objeto a educação popular, Vanilda Paiva (1984) afirma que esta possui um caráter histórico, *"o que aí se inclui ou daí se exclui tem variado no tempo e, como mostra o caso brasileiro, se modificado também ao sabor da conjuntura política"* (1984 p.18). Se até certo momento ninguém teria dúvida em utilizar o termo para se referir à universalização do ensino elementar ou aos programas de educação de

⁹⁶ Para um maior aprofundamento dessas controvérsias, sugere-se a leitura do livro organizado por Vanilda PAIVA: *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

adultos, fossem eles estatais ou não, em meados dos anos 1970, a expressão passou a ter uma nova significação, mudando-se o foco do destinatário da educação para o conteúdo político da educação, ou seja, passou-se a ver como digno de tal epíteto apenas a educação "produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classe" e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares" (Paiva, 1984, p.33).

Essa afirmação de Paiva fica mais explícita nas palavras do educador Carlos Rodrigues Brandão:

"Quando hoje em dia se usa a expressão educação popular como um oposto ideológico de outras formas de educação de subalternos, o que se quer significar é o seguinte: a) esta é uma modalidade de trabalho pedagógico 'popular', não pelo tipo de sujeito a que se dirige, mas pelo tipo de projeto a que se serve; b) a educação popular é um instrumento agenciado por educadores 'comprometidos', dirigida à produção e fortalecimento de movimentos populares cujo objetivo não é a participação de subalternos em projetos de democratização e desenvolvimento nos limites da ordem capitalista, mas, ao contrário, a acumulação de poder de classe para a transformação do próprio sistema capitalista em um sistema de relações socialistas que torne real um democracia popular" (Brandão, 1984, p. 193)

Paiva (1984) assinala que, durante esse período, houve uma ampliação do interesse pela Educação popular. Ao mesmo tempo em que esta expressão sofreu um estreitamento, passou por uma desmedida ampliação. De acordo com ela, a ampliação do conceito de educação popular relaciona-se ao deslocamento, ocorrido no interior da Igreja Católica, do trabalho com as classes médias em direção às classes populares - "ida ao povo" - e ao autoritarismo do regime. Em sua visão, a endemonização do Estado, depois do AI-5, resultou não apenas das características do Estado autoritário, que se legitimava pela ideologia da segurança nacional, assegurando controle social e político por meio do apelo maciço à coerção, mas também de outros fatores.

Essa autora menciona a definição de uma doutrina católica moderna defendida pelo Vaticano II e pelas Encíclicas de João XXIII e Paulo VI, cujo conteúdo entrava em choque com os princípios que orientavam os Estado totalitários: o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, na linha da

Mater e Magistra, propondo a "construção de corpos intermediários" capazes de assegurar uma "democracia de base" e de resistir aos Estados totalitários; a relativa monopolização da Igreja de atividades que implicavam o contato interclasses; a popularização do reprodutivismo e o aprofundamento da desilusão em relação ao socialismo real.

Para Paiva, esse conjunto de fatores contribuiu para que o caráter popular de toda e qualquer iniciativa educacional promovida pelo Estado fosse colocado em questão. Assim, a escola não seria popular, pois estaria a serviço exclusivo da reprodução social e da legitimação da ordem e do regime.

"Passamos (...) da visão do Estado como pai, difundida pelo populismo varguista, e da luta pela democratização do ensino, herdada da tradição liberal, à condenação de ambos: o primeiro como monolítico instrumento das classes dominantes acionado contra o restante da sociedade; o segundo como veneno mortal utilizado contra inocentes crianças ou incautos adultos, integrando-os à ordem vigente – à estrutura social e ao regime - e assegurando sua sobrevivência e adequada reprodução". (Paiva, 1984, p. 16).

A contrapartida para o estreitamento operado pela tendência a eliminar do campo da educação popular tanto a escola quando o Estado como organizador legítimo de atividades educativas destinadas às camadas populares foi a ampliação desse conceito de forma a abranger como "educativa" o conjunto da "vida civil" das populações, arrastando seus defensores a uma "pedagogização" da vida cotidiana e de todas as formas de lutas sociais. A sociedade civil começou a ser identificada como a única instância legítima de promoção de atividades sistemáticas de educação popular (Paiva, 1984).

De acordo com essa autora, à medida que o processo de redemocratização se aproximava, essas oposições já não se sustentavam mais. A revalorização da escola pública como parte da "educação popular" reaparecia, ao mesmo tempo em que se retomava a discussão relativa à escola pública, por meio da crítica ao processo de privatização instalado durante os governos do ciclo militar.

Com efeito, reacende-se, naquele período, o debate sobre a importância da educação escolar. Os diagnósticos educacionais evidenciavam a existência de um sistema escolar excludente que, ao se caracterizar por taxas elevadas de evasão e repetência, contribuía para a produção social do analfabetismo. Os índices de escolaridade, no início dos anos 1980, mostravam que, na população de 15 anos ou mais, quase 50% não possuía o antigo ensino primário completo e 80% não havia concluído o ensino de 1º grau (IBGE, 1980). Ao longo dessa década, os indicadores educacionais revelaram que o número de analfabetos cresceu mais do que o esperado (de 18,7 milhões em 1980, para 19,2 milhões, em 1991), e as taxas de analfabetismo apresentaram uma queda pouco significativa (de 25%, em 1980, para 20%, em 1991) (IBGE, 1991).

É nesse contexto que emerge uma corrente de revalorização da escola pública, colocando no centro das atenções a *"educação básica, formal, escolar, universal e instrumental, cujo objetivo dominante seria o de formar o indivíduo-cidadão"* (Lovisoló, 1988, p. 36). Alguns defensores dessa corrente começaram a aventar que o modelo de educação popular havia contribuído para o descrédito da educação pública em todos os níveis, *por fazer a crítica ao autoritarismo, "à suposta dominação que a escola transmitiria, pela ruptura da relação assimétrica docente-aluno e por sua forte tendência romântica a considerar -ad absurdum- o conhecimento como sendo gerado ativamente pelo aluno"* (idem, p. 36).

A descrição dessas polêmicas aparece entremeada às narrativas de Zeca e Vera Barreto. Atuando na formação de educadores, em movimentos sociais de origem diversa, esses educadores relembram as controvérsias surgidas em torno da relação Estado e sociedade civil. Com base em suas experiências, retomam essa discussão mostrando alguns limites e contradições advindos dessa polarização.

De acordo com Éder Sader (1988), é preciso compreender essa polarização no contexto de crise dos referenciais políticos e analíticos que balizavam as representações sociais sobre o Estado e sobre a sociedade no País. No bojo dessa crise, muitos intelectuais (militantes ou acadêmicos)

deixaram de ver o Estado como lugar e instrumento privilegiado das mudanças sociais e passaram a enfatizar a polarização – às vezes até de forma maniqueísta - entre sociedade civil e Estado. Ao analisar essa mudança no enfoque das análises políticas, Weffort se expressa da seguinte maneira:

“A decepção, mais ou menos generalizada, com o Estado abre caminho, depois de 1964 e, sobretudo, depois de 1968, à descoberta da sociedade civil. Mas nem por isso terá sido, em primeiro lugar, uma descoberta intelectual. Na verdade, a descoberta de que havia algo mais para a política além do Estado começa com os fatos mais simples da vida dos perseguidos. Nos momentos mais difíceis, eles tinham de se valer dos que se encontravam à sua volta. Não havia partidos aos quais se pudesse recorrer, nem tribunais aos quais se pudesse confiar. Na hora difícil, o primeiro recurso era a família, depois aos amigos, em alguns casos também aos companheiros de trabalho. Se havia alguma chance de defesa havia que procurar um advogado corajoso, em geral um recém formado que havia feito política na Faculdade. De que estamos falando aqui senão da sociedade civil, embora ainda no estágio molecular das relações interpessoais? A única instituição que restava com força bastante para acolher os perseguidos era a Igreja Católica” (Weffort, apud Sader, 1998, p. 33).

Tentando compreender como essa oposição se refletiu no campo da educação, Zeca Barreto assinala que, se durante o período autoritário as iniciativas de educação popular aconteciam fora do Estado, após a redemocratização *“o Estado cooptou (ou tentou cooptar) a educação popular”*. Para Zeca, *“o que podia ser uma perda foi um ganho na medida em que era importante o Estado garantir educação para todos, mas, por outro lado, ele cooptou dentro dos seus mecanismos”*.

Avançando um pouco mais em suas reflexões, Zeca afirma que apesar do *“Estado saber fazer escola, ele não tem a maleabilidade para fazer coisa diferente (...) cada vez dá menos certo”*. Para ele, *“quando quem faz a escola, o trabalho de educação popular, é a associação de amigos do bairro ainda tem um pouco a cara dela. A escola vira um bom mito, mas a temática básica é o que ela trabalha. Zeca também assinala que: “quando o Estado é quem faz isso (...) ele faz escola e não sabe trabalhar em parceria. O Estado só sabe*

trabalhar sendo o dono. Ele examina as notas, fixa estratégias, no máximo, aceita algumas modificações que não poderiam mudar, mas tem uma tendência de estratificar e endurecer esse trabalho de educação”.

As reflexões desenvolvidas por Zeca vão ao encontro das análises realizadas por Miguel Arroyo (2005, p.43). De acordo com este autor, a consolidação histórica do sistema escolar constitui avanços que não podem ser perdidos. *“A ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para sua aprendizagem, a capacitação de um corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender etc”.* Entretanto, assevera que tais avanços foram estruturados *“em lógicas temporais e espaciais e em lógicas de organização do trabalho e dos processos de selecionar, organizar e seqüenciar o conhecimento que se tornaram um empecilho às modernas concepções do direito universal à educação”* (idem, p. 43).

Ao tentar enquadrar a educação de jovens e adultos nos parâmetros do ensino regular, tendo como referência o ensino de crianças, o Estado acabou operando uma facilitação e funcionalização do currículo escolar do ensino básico. Buscou, dessa forma, promover mudanças no currículo de modo a alterar horários de funcionamento, materiais e estratégias de avaliação, tendo em vista atender o objetivo geral de que o adulto realize, *“com o menor esforço possível, o percurso educacional que deveria ter cumprido na infância”* (Lovisoló, 1989, p. 54). Essa prática contribuiu para estratificar e enrijecer a organização do trabalho pedagógico. É nesse sentido que Zeca afirma que houve *“uma cooptação do movimento que trabalha em educação de jovens e adultos para o sistema escolar, exatamente o oposto do que desejávamos. Nós desejávamos que a escola de jovens e adultos fosse uma mola para modificar o sistema escolar, um esquema muito mais forte de trabalho”*.⁹⁷

No tocante às experiências de alfabetização de jovens e adultos, Vera rememora algumas polêmicas que se formaram em torno das ações desenvolvidas pelo Estado e a sociedade civil. Ela nos conta que, em algumas paróquias, a Igreja mantinha trabalhos de alfabetização nas quais coexistiam tanto classes do Mobral quanto experiências mantidas por organizações da

⁹⁷ Estaremos retomando esta questão no capítulo 5, de forma mais aprofundada.

sociedade. Os confrontos entre a proposta freireana e a proposta do Mobral, ao se fazerem freqüentes, traziam à baila a questão do papel do Estado.

“Desde o tempo do MOBREAL, existia aquela possibilidade do educador organizar uma classe desde que tivesse “X” alunos. Se tivesse uma entidade por trás, ele podia conveniar, receber material e algumas coisas que ajudavam no trabalho. Muitas igrejas embarcaram nessa e algumas achavam que aquele material não era tão obrigatório. De qualquer maneira, começaram a nascer, em meados dos anos 70, alguns trabalhos numa linha mais freireana, que mostravam com mais clareza o quanto aquela proposta do MOBREAL era contraditória. Na medida em que esse movimento foi crescendo, houve fechamento de algumas turmas que eram do MOBREAL e a abertura de outras na igreja, ou então uma coisa muito esquisita, que era ter as duas coisas, eu digo esquisito porque os educadores se sentiam em campos opostos”.

Ao buscar refletir um pouco mais sobre esse episódio, Vera relembra que, um pouco antes dos anos 1980, essa controvérsia provocou uma discussão acerca de qual seria o papel do Estado na educação de jovens e adultos. Para ilustrar esse debate, Vera narra algumas vivências que teve no início dos anos 1960 que mostram que, naquele período, o papel do Estado não era uma questão explícita entre os movimentos de cultura e alfabetização das quais participava.

“É interessante que, desde os anos 60, nós achávamos que era normal a sociedade, as universidades, os estudantes alfabetizarem os adultos. Achávamos que era certo, porque, afinal de contas, não era legal ser um adulto analfabeto. Mas não havia surgido essa discussão. A gente lá do MCP achava que podia ser um papel do estudante... que o universitário era o protegido da sorte, da situação, um privilegiado. Quer dizer, ele chegou à universidade quando chegava um por cento da população apenas. Então ele tinha um compromisso com esses outros que pagavam para quase todos universitários estarem lá. Então se tinha um compromisso com quem pagava a universidade e, nada mais natural, que você se dedicasse a um trabalho de alfabetização.

Eu me lembro bastante do Paulo de Tarso, na casa do Vassimon, com aquele menino que foi chefe de gabinete, que era de JUC. (Antonio Carlos Bernardo) Surgiu uma discussão porque o Paulo de Tarso disse assim: -'Eu preciso desse grupo de vocês em Brasília para capacitar as pessoas. Qual a possibilidade de pelo menos algumas pessoas morarem lá para que isso sirva para outras pessoas olharem e assistirem a aula como uma forma de aprender?'

No meio dessa conversa sobre o que era possível, ele disse: - 'pois bem, quanto vocês precisariam receber para fazer um trabalho desse? Quanto vocês acham que seria ideal?'

Eu me lembro que aquilo soou mal pra danar. A gente achava: 'ganhar para fazer isso? Isso era um absurdo!' Nós achávamos que dinheiro do Ministério tinha que ser gasto com outras coisas. Esse negócio ficou sem solução porque acho que não percebíamos qual era o papel do Estado".(Vera Barreto)

É preciso registrar que a educação de jovens e adultos se constituiu historicamente como um empreendimento da União. Embora a oferta pública do ensino elementar aos jovens e adultos tenha ocorrido de forma descentralizada - sob a responsabilidade de estados, municípios ou organizações da sociedade civil - a partir dos anos 1940, a União passou a desempenhar um papel de coordenação política, tomando iniciativas e induzindo o comportamento dos demais níveis de governo mediante a estruturação e o financiamento de campanhas de alfabetização, ensino a distância, centros de estudos e exames supletivos, etc. Esse processo teve uma inflexão a partir da década de 1990, quando a extinção da Fundação Educar fez recair a responsabilidade pelo custeio e oferta da educação de jovens e adultos sobre as instâncias municipais de governo.

Mais do que discutir as mudanças operadas na relação Estado e sociedade civil - com base em uma perspectiva conjuntural - o que se evidencia nas narrativas de Zeca e Vera é o silêncio em relação à questão do direito à educação. Embora alguns movimentos de cultura tivessem claro que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a

população considerada analfabeta se apropriasse dos conhecimentos da leitura e da escrita e iniciasse o processo de libertação e mudança da sociedade; do ponto de vista legal, a questão do direito à educação ainda não estava posta. Essa questão só será equacionada pela Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez na história, compreendeu o ensino fundamental de jovens e adultos como um direito público subjetivo.

O Estado militar tentou, por meio das políticas sociais desenvolvidas no período, equacionar a educação de jovens e adultos dentro do binômio “desenvolvimento econômico” e “segurança nacional”. Tais políticas buscavam tanto atender aos interesses dos grupos dominantes, quanto preservar a relação de dominação, o que lhes permitirá, *“em certos momentos, a atuação por processos de democratização”* (Haddad, 1991, p. 344).

Esses dois aspectos concretizados na união entre o discurso tecnicista e liberal, ao mesmo tempo em que ajudaram a estruturar um sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento econômico, por meio da exclusão da maioria da população, incluíram a elaboração de uma legislação que “ampliava direitos educacionais e estabelecia algumas formas democráticas de organização do sistema escolar” (*idem*, p. 344). No entanto, *adverte este autor, esta mesma legislação:*

“acabou por não se traduzir em conquistas reais. Calada a sociedade, desorganizada em suas formas de reivindicações e interação com o Estado, os dispositivos legais não puderam ser traduzidos em uma educação de qualidade e em quantidade suficiente pra o atendimento da população” (Haddad, 1991, p. 344-5).

Embora o Estado militar tenha equacionado o seu papel na educação de jovens e adultos por meio de políticas sociais contraditórias, naquele momento, irrompiam na cena pública inúmeros grupos populares que reivindicavam seus direitos, *“a começar pelo primeiro, pelo direito de reivindicar direitos”* (Sader, 1988, p.26). Ao evocar esse cenário, Vera nos conta que existiam muitas experiências de alfabetização que nasciam com base nos movimentos sociais, *“por exemplo, o movimento de saúde aqui em São Paulo foi muito forte. Então*

havia em Itaquera um grupo de mulheres que discutia a questão do atendimento dos postos de saúde. Na época era muito mais precário do que hoje. Elas se animavam em fazer um abaixo-assinado, mas começavam a sentir as necessidades de leitura e de escrita. Para fazer abaixo assinado, quem iria escrever? Poucas pessoas sabiam escrever e o movimento saía para colher assinatura e via que muita gente não assinava. Começaram a dizer: 'poxa gente que movimento é esse? Para fortalecermos o movimento temos que alfabetizar essas pessoas para elas serem mesmo participantes.' A partir daí nasceram muitos trabalhos de alfabetização ligados a esse movimento. Trabalhamos muito com movimento de saúde na Zona Leste, começando em Itaquera, depois fomos para São Miguel, fomos para o Itaim".

Vera Barreto rememora um momento de nossa história no qual movimentos populares, de origem diversa, emergiam na cena pública. Ao buscarem superar as diversas formas de opressão existentes na sociedade, esses atores coletivos começavam a perceber que mais do que reivindicar favores e benesses do Estado, numa relação clientelista, era necessário reconhecer-se como um sujeito de direitos e de deveres. Dentre os direitos a serem conquistados, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como algo necessário ao próprio fortalecimento da luta coletiva e ao exercício da cidadania plena.

Ao analisar tais movimentos, Brandão (2002b, p. 258) aponta um fato pouco lembrado. Segundo ele, ao lado de associações de moradores e outras ações semelhantes, surgiam "*movimentos francamente populares no campo e na cidade, cujo foco principal está em algum setor especializado de ação: a educação, a saúde, a moradia, o transporte*". Brandão também nos conta que em muitos lugares do Brasil as Comunidades Eclesiais de Base foram o cenário que tornou possível a presença atuante das mulheres de favelas e bairros rurais, dando visibilidade a essas lideranças. Ao tentar compreender o teor da mudança que se operava na sociedade, retoma as reflexões feitas por Beatriz Costa, nas quais esta resgata um outro modo de conceber a relação entre movimentos sociais e educação popular:

"Nossa proposta de educação popular deriva das seguintes questões mais gerais: se os setores populares são o sujeito determinante no processo de transformação social, a teoria (ou o conhecimento) determinante neste processo é a teoria elaborada pelos próprios setores populares. Para nós -'classe média'- vinculada aos movimentos populares através de um trabalho de educação popular trata-se de tentar fortalecer a teoria dos setores populares e não de elaborar uma teoria para eles ou em lugar deles. Com ou sem educação popular, os diversos setores populares já resistem e se opõem desde sempre e desde diversas formas às relações de dominação social. Não se trata de que a educação popular inicie ou leve os setores populares a iniciar um movimento de resistência ou luta, trata-se de que ele se inscreva dentro do movimento já existente, como uma prática que se propõe a contribuir a sua dinamização." (Costa, apud Brandão, 2002b, p. 258-9)

O trecho supracitado reafirma a primazia do político, subordinando a ele o trabalho pedagógico do educador. Ao contrário dos movimentos tradicionais⁹⁸ que buscavam formar e conduzir as lideranças a um partido que centralizava o projeto de transformação social, o que se pretendia era *"estar atento ao que existe e trata-se de servir ao fortalecimento do saber, da identidade, do projeto político e das pautas populares de ação"* (Brandão, 2002b, p.258). Nesse processo, a educação de adultos se colocava como elemento que fortalecia a luta coletiva e constituía um sujeito de deveres sociais, que não somente reclamava os seus direitos, mas agia para edificar um mundo pautado na realização plena dos direitos humanos.

Com base nas experiências que vivenciou junto a alguns movimentos sociais, Vera retoma novamente a reflexão sobre o papel do Estado e da sociedade civil no tocante à educação: *"Eu me lembro bastante que esse*

⁹⁸ Com base em Touraine, Brandão (2002b, p.267) distingue os movimentos sociais em duas categorias: os tradicionais e os novos movimentos sociais. De um modo geral, os primeiros pretendem *"grandes revoluções sociais futuras cujo limite mínimo é toda uma nação, e cuja utopia plena seria todo o mundo"*. Esta primeira categoria é representada pelo partido e pela tomada de poder, em direção a um Estado socialista. Por sua vez, os segundos colocam sob suspeita *"as estruturas oficiais de poder e as burocracias formais de organização da representatividade da cidadania. Em contrapartida, favorecem as associações e os processos de ação regidos por uma ética da solidariedade espontânea e por uma lógica de múltipla vontade política"* (idem, 231). Ao invés de se aglutinarem num partido ou numa vanguarda revolucionária, tendem a uma *"convergência de sujeitos igualados em suas diferenças e convergentes na diversidades de 'causas sociais': povos indígenas, negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores sem terra, moradores urbanos sem-teto, artistas, ambientalistas, militantes da paz universal e assim por diante"* (idem, 232).

negócio começou a pegar fogo por volta dos anos 80, e era o seguinte: qual era a função do Estado? O que nós estamos fazendo? Será que nós não estamos ocupando o lugar do Estado, diminuindo o número de analfabetos que ele contabiliza nas pesquisas? Na verdade, é um trabalho que quem está fazendo somos nós. Até que ponto temos que denunciar isso? A coisa ficava muito forte e queríamos denunciar, mas nunca achamos os canais competentes para essa denúncia. Vai denunciar para quem? Quando muito, a coisa ficava aqui nos próprios movimentos, mas não ganhou o fórum que achávamos. Uma coisa é comentar, outra é cutucar o Estado para dizer se ele tem ou não tem a ver. Essa foi uma discussão que começou a ter um caráter diferente que é o mesmo caráter que veio alimentar depois o clima das alianças do MOVA, essas experiências de parcerias. Elas começam a surgir com mais força. Isso coincidiu com esse período em que começamos a trabalhar com a alfabetização, nos anos 80. Em 1982 muitas prefeituras começaram - aquelas primeiras prefeituras com pessoal mais aberto que se elegeu - a dar uma certa ênfase em educação de adultos. Houve algumas experiências das quais participamos. É um período de movimento mesmo. Para falar a verdade, de movimento visível foi o único que eu presenciei. Certamente deve ter outros, em outras regiões”.

O depoimento de Vera nos mostra os limites e as contradições que envolvem os trabalhos na educação de jovens e adultos. Desde aquele período, as ações do Estado e da sociedade civil ocorriam de forma desarticulada, dispersa e descontínua. Havia, desse modo, uma sobreposição de papéis e funções, o que resultava no desperdício de esforços e na completa desatenção em relação a outros setores. Ao analisar a questão do direito à educação no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, Leôncio Soares (2005) indica que naquele momento, anos 80, a oferta escolar para jovens e adultos era muito restrita. A Constituição em vigor, a de 1967, estabelecia a oferta gratuita do ensino de primeiro grau apenas àqueles que se encontravam na faixa etária dos sete aos 14 anos. Esse autor ainda acrescenta que

“O governo federal mantinha o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como um programa nacional e atendia, através do Programa de Educação Continuada (PEC), a população

que não havia cursado até as quatro primeiras séries do antigo ensino primário. O governo estadual realizava os exames supletivos semestralmente e mantinha os Centros de Estudos Supletivos (CESUS) na forma de ensino semipresencial (...). As administrações municipais estavam implantando seus sistemas de ensino, e eram raras as iniciativas voltadas para o antigo 'primeiro grau completo'." (Soares, 2005, p. 274-275)

Como não havia política nacional, estadual e municipal que atendesse às demandas dos segmentos da população que possuíam a escolaridade incompleta, a sociedade civil acabava por ocupar esses espaços, imprimindo a essas experiências suas características sociais, políticas e ideológicas. A partir de 1982, com a vitória de partidos de oposição em diferentes Estados e municípios brasileiros, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser bandeira de luta tanto de movimentos sociais quanto de governos populares. Nessa década, caracterizada por intensa mobilização da sociedade civil, houve importantes avanços legais no campo da educação de jovens e adultos. É em meio a esse processo que buscaremos, no item a seguir, trançar e tecer alguns fios que conectam as trajetórias desses educadores ao movimento de configuração que se delineia na educação de jovens e adultos.

4.3 –“Quando novos personagens entraram em cena”: memória de educadores nos anos 1980⁹⁹

Ao final do período autoritário, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas. Os movimentos de mobilização popular e de organização dos trabalhadores, emergentes em meados dos anos 1970, sinalizavam mudanças no contexto nacional e na reorganização da sociedade. O fim da ditadura militar e a retomada do processo de democratização evidenciavam uma “virada” no cenário político nacional. A volta do pluripartidarismo, a campanha pelas eleições diretas, a assembléia nacional

⁹⁹ Este subtítulo é composto com base no título do livro de Éder SADER “Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

constituente, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo criara um clima de efervescência na sociedade brasileira.

Embora muitos autores, valendo-se de uma perspectiva econômica, se refiram a esse período como uma década perdida, não se pode ofuscar os ganhos obtidos no campo educacional, tais como a grande mobilização da sociedade civil, a organização do movimento docente e, sobretudo, o surgimento, a partir de 1982, de experiências significativas no âmbito de alguns Estados e Municípios.

A partir de 1983, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, tomaram posse governadores com partidos e linhas diferenciadas, mas todos com uma orientação especial para a educação. As mudanças ocorridas- a partir de então deram um novo tom à política educacional, em prol da educação escolar pública. Os governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, implementaram políticas educacionais que iam ao encontro das reivindicações dos movimentos sociais organizados. Assim, em Minas Gerais, houve o "*Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo*"; em São Paulo, "*a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular*"; no Paraná, a criação de "*regimentos escolares e as eleições para diretores*"; (Saviani, 1995, p. 55) no Rio de Janeiro, embora com controvérsias, os CIEPS.

Apesar das contradições, da descontinuidade e obstáculos advindos com essas experiências, tais medidas revelavam o importante papel ocupado pela escola pública e serviam como registro da efervescência desse período; portanto, deveriam ser contabilizadas como "ganhos da década perdida" (Saviani, 1995).

Constituem-se, ainda, como aspectos da grande efervescência e mobilização da sociedade brasileira, a criação das Conferências Brasileiras de Educação e de novas instituições científicas (ANPED, ANDE, CEDES) e o surgimento de novas organizações sindicais e de novos espaços de debates, como a UNDIME e o Fórum em Defesa da Escola Pública.

Com o processo de redemocratização e o retorno de alguns exilados ao país, dentre eles a figura querida e admirada de Paulo Freire, a educação popular ganhou um espaço mais amplo de discussão, criando-se um ambiente propício para que a visão compensatória de educação de adultos fosse repensada e para que se redimensionasse o legado dos movimentos de cultura e de educação popular em algumas redes públicas de ensino.

4.3.1 – Percursos de formação e transformação: a trajetória de Vera e Zeca durante os anos 1980

Se, na década anterior, Vera e Zeca tinham feito sua reaproximação com a educação popular por meio de experiências que recriavam o pensamento freireano e se inspiravam na Teologia da Libertação, na década de 1980, então, eles retomaram os contatos com Paulo Freire, traçando uma trajetória conjunta com este educador. Vera nos conta que, em 1979, durante a primeira vinda de Freire ao Brasil, após o fim do exílio, buscaram promover o reencontro desse educador com grupos que representavam a realidade vivida pelos movimentos populares.

“Quando o Paulo retornou do exílio foi interessante também. O Paulo veio e ficou cercado de gente importante e de autoridades. Já era um homem famosíssimo. Mas não ia ter nenhum contato com o povo. A gente era muito relacionado com grupos populares na cidade. Pensamos: ‘Vamos promover algum encontro do Paulo com algum grupo para ele ver como está o povo hoje?’. Convidamos o Paulo e ele foi com a gente a um grupo ligado ao movimento popular. Talvez por isso, quando ele voltou para ficar no Brasil definitivamente, nos convidou para trabalhar no IDAC, Instituto de Ação Cultura, que era uma instituição fundada, na Suíça, por ele e um pequeno grupo de brasileiros. Passamos a trabalhar com uma certa cobertura institucional. Foi uma experiência inédita: tínhamos, pelos menos, a gasolina paga. Num dado momento, Paulo saiu do IDAC, e a instituição deixou de priorizar a educação popular no estilo que vínhamos fazendo”.

Vera nos conta que, durante essa primeira vinda, em 1979, ela e Zeca fizeram uma peregrinação pelas sedes episcopais da cidade de São Paulo, juntamente com Paulo Freire e com o grupo do IDAC. *"Para os encontros, eu já tinha conhecimento de duas naturezas: primeiro, porque já conhecia algumas pessoas e, segundo, porque encontrava os caminhos. O pessoal do IDAC estava chegando aqui e não conhecia a cidade. Essa primeira visita tinha o objetivo de conhecer. Os bispos, de maneira geral, tentaram organizar tudo que havia sobre trabalho popular na arquidiocese: os grupos de catequese, os grupos de alfabetização de adultos, os grupos de mulheres, a pastoral da saúde, os grupos de habitação. Todos faziam uma pequena apresentação do que realizavam, do modo como era feito o trabalho. O objetivo era dar à equipe do IDAC um retrato da realidade"* (Vera Barreto).

Questionados sobre as práticas político-pedagógicas desenvolvidas durante os tempos de IDAC, esses educadores indicam o trabalho feito na arquidiocese de São Paulo. Segundo eles, eram realizadas discussões com padres e com grupos populares sobre alguns temas codificados para eleição das prioridades da arquidiocese de São Paulo. De modo mais específico, no IDAC foram elaborados dois materiais com esse intuito, o primeiro deles com uma repercussão muito forte na área eclesial.

Zeca nos conta que havia, na época, a polêmica entre assuntos da fé e da política: *"até que ponto a igreja pode se comprometer com uma ação política? Fizemos um material para trabalhar este tema na igreja por encomenda de D. Paulo Evaristo Arns para o IDAC"*. A respeito desse trabalho, Zeca destaca uma imagem que ficou muito forte em sua memória. Segundo ele, em relação a essa nova teologia, algo era bastante discutido : *« que igreja é essa que está muito mais preocupada com questões terrestres, da vida das pessoas, que reza menos ; não era aquele modelo de religião que as pessoas já traziam de novena, procissão, terço? Muitos encontros, ao invés de reza e de terço, estavam discutindo de modo mais frequente a situação da vida do povo"*.

Em decorrência dessas discussões, o IDAC montou alguns slides que abordavam esse novo papel da Igreja. De acordo com Zeca, o material visava

a preparar os movimentos populares para a eleição das prioridades da arquidiocese. *“O pessoal discutia e refletia, culminando numa grande assembléia onde seria escolhida a nova prioridade”*. Estimulada a refletir sobre os significados dessa experiência, Vera nos conta que *“além desses problemas da realidade, eu me lembro que o material tratava do problema do desemprego, do papel da mulher, da quantidade de mulheres que trabalhavam fora e que depois tinham todo o trabalho com a casa e com as crianças”*.

Esse material teve forte repercussão entre grupos populares e eclesiais. Mas, considerando o contexto político que o País atravessava, acabou provocando alguns confrontos e tensões entre o governo da Ditadura e a Igreja Católica. Ao rememorar alguns episódios que marcaram aquele momento, Vera comenta: *“demos um certo azar com o Jarbas Passarinho, que tinha sido Ministro da Educação. Esse material tinha um tema um tanto polêmico, porque estávamos num processo de abertura mas com muitas ameaças de fechamento. A arquidiocese de São Paulo queria discutir com o povo essa relação de fé e política. O material apresentava os partidos políticos e falava da necessidade da participação popular para reconstruir a educação política. Quando ficou pronto - não foi o único nesse país, várias entidades fizeram outros -, o Jarbas Passarinho pôs na Veja um artigo violento no qual dizia que a Igreja Católica estava fazendo uma política de provocação. Pegou vários exemplos de arquidioceses - coisas pequenas - e chamou a atenção dizendo que o exército estava atento e que não toleraria coisas que pusessem em risco a democracia! Com esse fato, a imprensa, de maneira geral, ficou agitada ; queriam informações e Dom Paulo era um foco. As pessoas queriam saber de Dom Paulo qual era sua posição. A tônica da queixa do Jarbas Passarinho foi a produção de materiais populares que, segundo ele, inflavam o povo a tomar medidas antidemocráticas. Ele lia tudo ao contrário! Muita gente veio atrás de Dom Paulo e da arquidiocese de São Paulo para obter informações. Numa dessas investidas, o Dom Paulo disse que a arquidiocese de São Paulo fez uma séria defesa, ao afirmar que a posição do Ministro era antidemocrática, que as igrejas estavam fazendo um trabalho de construção de democracia. No caso da arquidiocese de São Paulo, ele tinha pedido apoio ao*

IDAC e ao professor Paulo Freire. Isso ouriçou Deus e o mundo! Queriam saber o que Paulo Freire estava fazendo, ou melhor, o que Dom Paulo e Paulo Freire estavam fazendo. Diziam : 'mas o outro voltou ontem, e não podia voltar, e já está outra vez fazendo subversão.' Esse material nem era conhecido e deu um bruto barulho dentro do IDAC".

Esse episódio revela o percurso de educadores que ousaram confrontar o autoritarismo vigente no País a uma perspectiva de democracia participativa. Tratava-se de uma tentativa de construir uma igreja com os "pés" nas questões terrenas, comprometida com a superação das desigualdades sociais, com vistas a alterar as relações de poder vigentes na sociedade brasileira. Nas frestas abertas pela sociedade civil, a educação de adultos colocava-se a serviço da emancipação dos segmentos populares.

Hugo Lovisolo (1988) identifica como núcleo comum do modelo de educação popular a relação saber-poder. Ele ressalta que, nesse modelo, ocorre um processo de fusão entre o educativo e o político no horizonte da autonomia e da participação popular. Indica alguns caminhos que podem ser percebidos nessa fusão. No primeiro, atribui-se "*à educação o objetivo e a capacidade de realizar fins que originariamente pertencem à esfera do fazer político*". Já no segundo caminho, o campo político e suas ações são pensados como lugares privilegiados "*de aprendizagem ou educação, seja a partir da reflexão sobre o mesmo, seja a partir da experiência ou vivência da participação*" (Lovisolo, 1988, p. 25).

Avançando um pouco mais em suas reflexões, esse autor reitera o argumento de que ocorre, nesse momento, uma ampliação do sentido da educação popular. O pedagógico e o político se interpenetram. O cotidiano é visto como político por natureza. *Passa-se, portanto, a considerar que "a vida ensina e, às vezes, mais e melhor que qualquer escola. 'Vivendo e aprendendo' converte-se em lema da educação popular"* (Lovisolo, 1988, p. 25). Inserida numa perspectiva socialista, a educação popular se propõe, de fato, a romper com a estrutura de relações sociais baseadas na riqueza de poucos e na inserção subalterna da maioria.

Após a saída de Paulo Freire do IDAC, Vera e Zeca se afastaram desta instituição. *“Tínhamos um trabalho a ser feito e ficamos o tempo necessário para terminá-lo com os grupos. Saímos amigavelmente, sem problemas. O interesse do IDAC por educação popular também diminuiu bastante. Criaram uma outra linha que ainda hoje é muito firme”* (Vera).

Naquele momento, uma série de circunstâncias impulsionou esses educadores a montarem com Paulo Freire a ONG Vereda, em São Paulo. Ao tentar evocar os acontecimentos que levaram ao surgimento dessa ONG, Vera nos conta que, ao sair do IDAC, Freire achava possível manter seus trabalhos sem uma instituição. *“Nós e outras pessoas achávamos que a possibilidade de circulação do pensamento do Paulo e o volume de correspondências que ele tinha não cabiam em um trabalho realizado com base na ajuda de uma amiga que faz a correspondência e outra que a datilografa. Ficaria uma coisa bastante desorganizada e irregular. Tínhamos até um apoio de uma amiga do Paraná, que tinha bastante contato com instituições internacionais. Ela fez um esboço de uma instituição que desse apoio basicamente ao trabalho do Paulo. Nós estávamos quase saindo do IDAC. Eles começaram criando o Centro de Estudos em Educação, que era uma pequena instituição para dar suporte a esse dia a dia do Paulo, basicamente as cartas”*.

Ao saírem do IDAC, Vera e Zeca começaram a estruturar com um grupo de educadores uma forma de dar continuidade aos trabalhos que vinham desenvolvendo na educação popular. Ao saber de suas intenções, Paulo Freire os convida para transformar as duas organizações em uma só. Ao lembrar desse momento, Vera comenta: *“foi uma diferença pequena de três meses para a junção das duas coisas (...) As duas instituições acabaram virando uma só: esse apoio na questão das cartas e da secretaria do Paulo também veio para o Vereda”*.

Interrogada sobre o tipo de atividade que caracteriza a atuação dessa instituição, Vera assinala que, desde o princípio, havia a opção de se trabalhar com formação de educadores. Em alguns momentos, chegaram a pensar em realizar uma inserção mais direta, mantendo-se grupos de alfabetização. No entanto, isso acabou não se concretizando. Outro tipo de atividade

desenvolvida pelo Vereda foi a organização das Cartas de Freire. Segundo ela, conseguiu-se organizar as cartas recebidas/escritas por Freire desde o começo do período do exílio. Esse trabalho contou com a ajuda das irmãs Terezinha Zibas e Dagmar Zibas, então alunas de Freire no mestrado em educação da PUC-SP.

Outro trabalho realizado foi a produção de materiais didáticos para educadores e educadoras. *"Temos duas coisas aí nesse período: um material para educadores de jovens e adultos, feito junto com o MEB: uma série de cadernos de poesias, histórias, fábulas. Esse material é mais antigo. Como há ainda uma procura grande, até hoje o reimprimimos"*. Seguindo essa linha, o Vereda, a partir da década de 1990, começou a publicar um jornal direcionado a educadores de escolas públicas: o GIZ. Direcionado a um público de educadores da escola pública, esse jornal incorporava aspectos formativos e informativos e contemplava temática relacionada à educação escolar.

Um dos desafios apontados em relação ao trabalho realizado no Vereda refere-se à questão da documentação acumulada ao longo do tempo. De acordo com Vera, embora a documentação exista, ela é pouco usado pelo público externo. Encontram-se, nesse material, variados registros da história da educação popular que englobam, além de inúmeras teses e dissertações, os primeiros rascunhos de alguns livros, cartas e artigos de Paulo Freire. Um material que precisa ser conservado mas que, ao mesmo tempo, enfrenta as oscilações de financiamento externo. Após enumerar algumas dificuldades na conservação desse material, Vera afirma que, para colocá-lo em circulação, precisariam estar mais organizados. *"Já tivemos pessoas que ficaram no Vereda um tempo pesquisando, mas é um caso ou outro porque, do jeito que está aquilo, se for muito usado, acaba. É um nó que precisamos saber pensar melhor"*.

Ao reconstituir o percurso desses educadores, constata-se que a mudança no cenário político e institucional trouxe repercussões nas práticas político-pedagógicas. Se, inicialmente, as atividades que eles realizavam eram dirigidas especificamente a grupos da sociedade civil, com a criação do Vereda, em 1982, começam a incorporar educadores que provinham da rede pública.

O trabalho que, até então, era focado na alfabetização de adultos também se amplia e passa a contemplar a categoria *formação de educadores*, no sentido geral. Apesar da abertura com relação à rede pública, os referenciais construídos ao longo da trajetória na educação popular não são negados. Ao contrário se revigoram, e são re-significados, numa tessitura em que memória, projeto e experiência se interpenetram. Com base nessa interpenetração que Dominicé apud Nóvoa (1992, p. 24) afirma que a *"a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação"*. Segundo esse autor, a compreensão dos processos de formação, numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode ser realizada *"sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo"* (idem, p.24).

4.3.2 – O itinerário de Aída: processo de autoconstrução e de buscas na educação popular

Ao analisar os diversos fios que compõem o itinerário de Aída Bezerra, evidencia-se um processo de autoconstrução e de buscas permanentes. Ao longo do tempo, saberes, memória e subjetividade se entrelaçam, ajudando a constituir a educadora que ela é. Nesse processo, ao mesmo tempo em que ocorre a constituição de cada sujeito (educador) que trabalha na educação de jovens e adultos, há simultaneamente a configuração do próprio campo pedagógico da EJA, processo este marcado por avanços, rupturas e continuidades.

Ao refletir a complexidade e a especificidade do ser e se tornar educador na EJA, Miguel Arroyo afirma que, ao nos aproximarmos dos profissionais da educação em seu cotidiano pedagógico com vistas a investigar as escolhas que fazem a cada momento, *"percebemos que o pensamento e os valores que dirigem essas escolhas e práticas têm sim a ver com a consciência política e profissional aprendida nas lutas, nos sindicatos, no movimento"*. Entretanto, pondera o autor, tais escolhas pedagógicas, além de políticas, *"têm muito mais a ver com a totalidade das escolhas dos profissionais, com suas matrizes*

culturais, com sua auto-imagem de homem, mulher, branco, negro, jovem, adulto, com sua origem de classe, de grupo social, passado e atual” (Arroyo, 2002, p. 199).

Ao considerar a complexidade que perpassa a formação do educador, passa-se a incorporar as diferentes redes em que cada um está inserido. As escolhas efetuadas ao longo de sua trajetória relacionam-se a processos mais amplos e complexos de sua vivência e inserção no mundo do que apenas os aspectos referentes à formação específica e profissional. Os modos de ser e fazer expressos nas diversas dimensões de sua vivência, os caminhos pelos quais se tornou educador e o modo como percebe os diferentes momentos de sua trajetória constituem importantes fios que entrelaçados, às suas memórias e experiências, podem lançar luzes ao entendimento da própria configuração do campo da educação de jovens e adultos.

Ao evocar as práticas político pedagógicas nas quais se envolveu, Aída recupera as origens das instituições que ajudou a constituir, destacando suas principais ações e os princípios e descobertas tecidos e engendrados em sua trajetória. Ela nos conta que saiu do NOVA em 1987. Segundo ela, as atividades de assessoria emperravam em questões, para os quais ainda não tinha respostas. As dificuldades em relação ao método Paulo Freire e os impasses vivenciados na formação de educadores traziam uma sensação de “borboleteamento”, gerando o desejo de incorporar a prática investigativa ao trabalho que realizava.

“Saí do Nova em fins de 86. O último trabalho na qual participei foi a realização de um Seminário com antigos quadros do MEB com a preocupação de não perder essa memória. Esse encontro rendeu uma publicação. Se não me engano, intitulou-se: MEB: uma história de muitos. Mas, na minha cabeça, já começava a pintar uma idéia de que era necessário entrar no campo da pesquisa. Já tinha feito muita assessoria e muitas questões estavam postas e era preciso parar para pesquisar. A atividade da assessoria começava a me dar uma sensação de borboleteamento. Nos últimos tempos, atendíamos a uma demanda muito insistente do campo da alfabetização de adultos. Havia muito das dificuldades e de desafios decorrentes da aplicação do método Paulo

Freire. Alguns problemas eram puramente de interpretação ou de atualização do método, outros não. Por exemplo: as questões do universo vocabular. O pessoal trabalhava muito com domésticas e vinha aquele vocabulário: panela, madame, tomate, salada. As alunas reagiam: essas palavras, eu já conheço, lido com isso o dia todo. Queriam saber de outras palavras, outra vida. Os alfabetizadores sempre achavam que era um problema de incompetência deles. A gente começava a dizer que precisava de uma prática comum para saber mais de perto o que tinha procedência ou não; onde é que estavam mesmo as dificuldades e o que nós poderíamos desatar juntos. Então, com um grupo desses alfabetizadores do Rio resolvemos, num acordo com uma Escola do bairro de Laranjeiras, abrir um curso de alfabetização de adultos para vivenciarmos uma prática e conseguirmos discutir a partir daí. Serviu muito para consolidar a minha vontade de entrar no mundo da pesquisa”.

É dessa experiência que surgiu a ONG Sapé (Serviço de Apoio à Pesquisa): como uma ramificação do Nova, pois não cabia mais nele. Aída assinala que não há uma descontinuidade na seqüência de intervenções das duas instituições. As atividades iniciadas no bairro Laranjeiras indicavam a necessidade de se desenvolver um trabalho que incorporasse a investigação como parte do processo educativo. Desse modo, a pesquisa sobre o processo de alfabetização era vista como uma forma de buscar respostas às indagações vivenciadas no cotidiano, ampliando-se os horizontes e desvendando novas maneiras de se compreender a prática educativa.

“Escrevi uma primeira proposta ou, digamos, alinhei as preocupações na direção de um projeto de pesquisa. Uma pesquisa que amarrasse uma ação em torno dela. Não consegui incluir a pesquisa na estrutura do Nova porque isso significava a agregação de outros quadros e o Nova era muito frágil enquanto instituição para arcar com esse desafio financeiro. Junto com Rute, que tinha sido professora-locutora da equipe do MEB/Recife, e que também fazia parte da experiência de alfabetização de adultos em Laranjeiras, decidi

partir para a aventura da pesquisa. Nesse momento de discussão e elaboração do projeto, tivemos muito apoio de Bia e Lygia Segala¹⁰⁰”.

Especificamente sobre a investigação realizada pelo SAPÉ, Aída nos conta que a pesquisa intitulava-se Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular e abrigava quatro vertentes. *“Na conjuntura da época, a gente reconhecia que algumas atividades estavam demandando um olhar mais atento. Uma delas era a alfabetização de adultos; outra era a experiência com a população de rua, e o Nova, por meio de um de seus técnicos, tinha uma atuação muito interessante nessa área; a terceira, era a produção associada que era um campo em que os trabalhadores estavam inovando, tentando se organizar de diversos modos para sobreviver; e a quarta era a educação política. Na verdade, a gente se perguntava até onde ia a educação política. O que se estava fazendo em termos de educação política, com que se estava lidando. Enfim, o que era prática política para os educadores e para os trabalhadores”.*

O Sapé iniciou-se em 1987, estruturando-se em torno dessa pesquisa. O grupo viajou para o exterior em busca de recursos e, em 1988, iniciou a pesquisa na vertente de alfabetização de adultos. De um modo geral, essa pesquisa dava continuidade ao trabalho anterior, realizado em uma Escola situada no bairro Laranjeiras, no Rio de Janeiro:

“Ficamos dentro da sala de aula como alfabetizadores por quase três anos. Queríamos vivenciar na pele o confronto de sistemas de conhecimento que se dava entre educadores e alfabetizados. Registramos tudo: diário de campo, fotografias, vídeo, arquivos de todos os materiais”.

Embora essa pesquisa tenha sido sistematizada, Aída assinala que nunca se conseguiu escrever o documento correspondente. Impulsionado por um projeto latino americano que tinha apoio da NOVIB¹⁰¹, o grupo elaborou um artigo que foi publicado em espanhol. Entretanto, as oscilações no financiamento impediram o desenvolvimento e a conclusão das demais etapas do trabalho. De acordo com Aída, as agências internacionais não se

¹⁰⁰ Bia, ou Beatriz Costa, na época assessora do SAPÉ.

¹⁰¹ NOVIB - Netherlands Organisation For International Development Coope

interessavam por pesquisa. Chegavam mesmo a argumentar que a pesquisa era uma ação a ser financiada pelo Estado e assumida pelas Universidades.

"Foi isso: as agências de cooperação começaram a complicar os seus critérios de financiamento. Foi um processo de disciplinamento muito global. Outras prioridades se afirmaram e a educação foi deixando de ser uma atividade interessante para se apoiar. Pesquisa, muito menos. Foi ficando difícil no plano financeiro".

Em relação às demais vertentes da pesquisa, Aída assinala que o SAPÉ chegou a realizar um bom percurso na área de educação política. O trabalho na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, contou com o apoio da equipe local do MEB. *"Fizemos todo trabalho de campo, estruturamos a sistematização, mas também não chegamos à etapa de elaboração. Está tudo arquivado. Foi ficando pelo caminho por falta de financiamento".*

A vertente de pesquisa vinculada à população de rua continuou como responsabilidade do NOVA pois, esta instituição, de alguma maneira já dinamizava a área, e o SAPÉ não possuía recursos e condições para propor uma parceria. *"O trabalho já estava sendo feito, e era sério, não tinha porque duplicar. Por outro lado, a vertente da produção associada, até tentamos, mas sem muito respaldo, não foi muito longe. A discussão do confronto e da negociação, sempre atravessou toda investigação".*

Aída nos fala que a certa altura, o SAPÉ passou a discutir muito a questão da sistematização das práticas, identificando a formação de educadores como o nó górdio na alfabetização de adultos. *"Na nossa pesquisa, ficava muito claro que um dos grandes problemas da alfabetização era a formação de educadores. A reprodução do que estava posto para a educação infantil estava muito presente".*

Dentre os inúmeros desafios que permeiam a educação de jovens e adultos, a formação de educadores se colocou como recorrente nas falas dos diferentes sujeitos que participaram deste estudo. A contradição entre a legislação que rege esse campo educativo, que apresenta alguns avanços e garantias no que tange aos direitos educacionais, e as políticas governamentais, que, permeadas por uma visão compensatória, atribuem à

educação de jovens e adultos um lugar secundário, contribuem para que a área ainda não conte com diretrizes de formação ou centros educativos responsáveis especificamente por essa formação. A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente.

Ao refletir sobre as estratégias utilizadas no Sapé, Aída afirma que elas estão marcadas pela preocupação com a formação de educadores: a pesquisa e a discussão permanente das metodologias de formação de educadores. Em relação às atividades do SAPÉ, indica que, devido às oscilações no financiamento, houve descontinuidade em algumas atividades. *"O Sapé, hoje, tem um acervo enorme de informações coletadas, mas não tem essa capacidade de assegurar a elaboração de resultados porque isso não interessa às fontes de financiamento. E nós temos uma equipe que trabalha e precisa sobreviver"*.

No que tange à continuidade dessa investigação, ela nos conta que o grupo elaborou, em 1991, um projeto de formação que pretendia testar as conclusões a que haviam chegado com base na pesquisa sobre alfabetização de adultos, que terminou por se chamar: coletivos de autoformação de educadores. *"Um núcleo em Pernambuco e outro no Rio. Esse projeto durou sete anos, com resultados muito interessantes. Até hoje mantemos uma cumplicidade nas escolhas pedagógicas e políticas, que funciona assentada no lastro de confiança que conseguimos tecer. As pessoas estão espalhadas por postos diversos no ensino público, nas organizações não governamentais e nas universidades, mas fazemos parte do mesmo time. Criamos, ao longo dessa experiência coletiva, uma metodologia de formação marcadamente democrática e convocadora das experiências, das possibilidades de expressão, do exercício de poder constituído a serviço do coletivo. Esse fato tornava prazeroso os encontros que, com dificuldade e divisão de custos e tarefas, conseguíamos realizar"*.

Os coletivos de autoformação constituem-se em um espaço de mediação entre as práticas, a reflexão e a teorização sobre essas práticas. Além de possibilitar a experimentação e a investigação de metodologias de autoformação, os coletivos confirmam *"a importância do cotidiano e da experiência, na criação e socialização de saberes e conhecimentos pelas próprias educadora/es"* (Leitão, 2003, p. 4).

Estimulada a refletir sobre os significados dessa experiência, Aída afirma que duas marcas vêm caracterizando a prática dos coletivos: *"a negação dos cortes, da seleção por graus de saber, para privilegiar a experiência como educador; e a luta pela introdução da estética, da beleza, da expressão, do sensível, como inerente à educação"*. Com efeito, os coletivos de autoformação abrigavam desde educadores de rua a diretores de ensino de escolas municipais, de animadores culturais a alfabetizadores, não fazendo, portanto, distinção entre as várias hierarquias e espaços de trabalho. A construção coletiva de saberes/conhecimentos e a vivência de relações mais democráticas permeavam os trabalhos desenvolvidos. A diversidade de saberes, experiências e formações constituía uma fonte para discussão e reflexão do grupo, que intentava construir um entendimento mais amplo acerca do próprio processo formativo.

Ao analisar a diversidade de saberes e práticas constituídos nos/pelos coletivos de formação/autoformação, Cleide Leitão (2003) pondera que:

"Os espaços de formação são múltiplos como o são as redes de saberes existentes no nosso vasto e complexo mundo, saberes que circulam entre as pessoas, interagindo e sendo apropriados segundo o uso e os significados a eles atribuídos por cada um. Esses saberes compõem uma tessitura indissociável, que se expressa no que somos e no que fazemos, perpassando tanto nossas identidades, como as práticas nas quais estamos envolvidos. E a formação, inesgotável, incompleta, inacabada, vai se dando a partir das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, modificado, apropriado, recriado, criado. Confrontando e ampliando as redes de saberes já existentes" (Leitão, 2003, p. 9).

Ao rememorar alguns aspectos que marcaram essa experiência, Aída afirma que a riqueza produzida na troca entre os diversos olhares foi incalculável. A alfabetização era concebida como uma linguagem, entre tantas outras, que também expressa o pensamento humano. *"A positividade estava em poder se dizer, e não na disciplina de como deveria se dizer. A questão metodológica nessa perspectiva tem menor peso. É um desafio de adequação ao contexto e de apoio nas leituras possíveis. A questão da homogeneidade estava fora do vocabulário. Nenhuma hierarquia"*.

De acordo com Aída, o surgimento do Banco de Ajuda Mútua (BAM) é resultado dessa experiência e das janelas que o SAPÉ conseguiu mobilizar. Segundo ela, a Fundação para o Progresso do Homem (FPH), da França, possuía uma metodologia de registro de documentação e insistia que o SAPÉ adotasse. Como o Coletivo do Rio de Janeiro havia criado esse campo de demanda, o SAPÉ procurou ajustá-la, num projeto de experimentação. Ao rememorar parte dessa experiência, Aída assevera que o ponto de partida *"era o fato que os educadores, os alfabetizadores, pouco liam e pouco escreviam, portanto, registravam minimamente a sua experiência. E as três coisas interessavam: que lessem, que escrevessem e socializassem a sua prática refletida. Essa foi uma experiência riquíssima. Foram várias publicações. Num primeiro momento, muito rudimentares. Depois, isso foi muito longe. Publicações feitas com artigos dos educadores para eles mesmos. As duas últimas publicações tinham até programação visual, e o investimento na valorização do educador era com a beleza. Mas, esse tipo de iniciativa tem pouco em que se apoiar. Esgota-se com o limite da valorização das questões e dos atores públicos"*.

No entanto, o que conferiu visibilidade ao SAPÉ foi a publicação do Almanaque do Aluí, cuja origem também é a pesquisa *"Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular"*. A partir dos resultados dessa investigação, identificou-se a necessidade de investir na formação de educadores e de produzir material didático para o seu desempenho, uma vez que a escassez, quase absoluta, de material de leitura para jovens e adultos dificultava a formação de novos leitores.

Estimulada a refletir sobre os significados dessa experiência, Aída relata o itinerário percorrido pelo grupo na elaboração desse material: *“Aí, não foi difícil de chegar ao Almanaque. Toda pesquisa tinha sido feita numa perspectiva de mão dupla: confronto de saberes e poderes, negociação. A divulgação de seus resultados não poderia ser diferente. Os alunos tinham direito à devolução da pesquisa. Não iríamos elaborar artigos, criar mais uma publicação que circularia entre nós mesmos, os de sempre. Depois, queríamos alguma coisa diferente do eterno branco e preto em duas colunas. Algo mais parecido com a nossa cultura mestiça: maracatu, abacaxi, pimenta e cocares. Cores e expressão cultural, diversa como nós. Alguém disse na reunião em que discutíamos o destino da devolução: ‘acho que vocês querem um almanaque. Aí começamos a imaginar o que seria um almanaque com essas características e que revelasse um pouco do espírito da pesquisa e, ao mesmo tempo, se oferecesse como material de leitura cativante para responder um pouco à enorme carência de material de leitura na área da educação de jovens e adultos. Fechamos com essa plataforma.”*

O Almanaque do Aluá surge com base na preocupação do SAPÉ com relação à comunicação dos resultados da pesquisa dos coletivos de autoformação. Em vez de perpetuar uma prática comum no meio acadêmico, que seria circular as conclusões da investigação apenas entre os pares, o grupo optou por devolvê-la aos seus usuários privilegiados: alunos, alfabetizadores e educadores populares que haviam participado do estudo. Buscando contemplar a riqueza partilhada no processo de pesquisa, a equipe tentou articular a questão da linguagem, de modo a manter uma coerência entre os princípios teóricos e metodológicos que orientaram o processo de coleta, a organização e análise dos dados, os quais se sustentavam na *“noção de circularidade de saberes, a diversidade de expressões/percepções, a idéia de confronto e o lugar que, nessa perspectiva, ocupam as culturas, as identidades e a autoria”* (Aguiar e Leitão, 2001, p.116).

Inicialmente foram impressos apenas 1.000 exemplares do primeiro almanaque (número 0) em caráter experimental, contando com o financiamento e apoio da FPH. Apesar da boa recepção entre os grupos de

educação popular, o SAPÉ demorou quatro anos até conseguir um novo financiamento da Comunidade Européia e produzir o segundo almanaque (número 1) que teve uma tiragem de 5.000 exemplares.

Embora o movimento recente de renovação no campo da educação tenha contribuído para a discussão do currículo em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, ainda convivemos com uma escassa produção de material didático no campo da EJA. Em muitos cursos de formação de educadores de jovens e adultos, observa-se uma insatisfação com relação ao material disponível, que não atende aos interesses e às especificidades desses educandos. Muitos estudos indicam ainda existir uma mera transposição/adaptação dos materiais usados no ensino regular diurno de crianças. A constatação dessa realidade tem estimulado muitos grupos envolvidos com a área a elaborarem materiais que respondam aos interesses e necessidades de aprendizagem destes grupos. De acordo com Soares (2001), identifica-se um movimento recente no qual ocorre tanto a divulgação de novas produções de material didático quanto a socialização de materiais já existentes. De acordo com esse autor, tal movimento não intenta *“propor um único currículo, tampouco um único material a ser utilizado, e, sim, fomentar a reflexão a partir da necessidade do mesmo, vinculado às realidades diversas.”* (Soares, 2001, p. 220).

No que tange à narrativa de Aída, ela nos conta que a certa altura do percurso, querendo socializar as preocupações com a formação de educadores, o Sapé, por articulações ocasionais, criou um coletivo de formadores e de educadores preocupados com a formação. Acompanhando os movimentos nacionais e internacionais que se engendravam no âmbito da EJA, essa instituição se envolveu também nos eventos que deram origem ao primeiro Fórum de educação de jovens e adultos: o Fórum do Rio de Janeiro.

É importante registrar que, em decorrência da V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, houve uma intensa movimentação de diversos atores e segmentos que atuavam na EJA: secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, movimentos sociais, sindicatos, setores empresariais, etc. Em meio a um processo de desobrigação

governamental com relação às políticas de EJA, a sociedade civil se articulava para opor resistência à desconstituição dos direitos educativos conquistados na transição democrática, dando origem ao surgimento dos Fóruns de educação de jovens e adultos, em âmbito nacional. Houve uma agenda de preparação que contou com a participação desses segmentos. Tal agenda incorporou encontros estaduais, regionais, nacionais (Natal, em 1996), latino-americanos (Brasília, janeiro de 1997), culminando com a Conferência Internacional na Alemanha, em julho de 1997¹⁰².

A narrativa de Aída nos mostra o envolvimento do SAPÉ nas discussões que levaram ao surgimento do fórum do Rio. Remete-nos ao movimento que se engendra na EJA ao longo da década de 1990, e de como essas discussões reverberaram na prática do SAPÉ. Ao evocar aquele momento Aída assinala: *“foi uma atividade muito produtiva, como debate, como socialização das matrizes teóricas. Quando nos demos conta, estávamos constituindo junto com os parceiros, em seqüência do percurso de preparação para o encontro de Hamburgo com a DEMEC/RJ, o Fórum de Educação de jovens e adultos no Rio de Janeiro. Foi o primeiro Fórum/EJA”*.

Nas tramas e urdiduras que tecem e entrelaçam a trajetória de Aída, perpassam múltiplas experiências educativas que, tecidas nas dobras e latências históricas, ajudam a configurar o campo da educação de jovens e adultos. Nos fragmentos da sua memória, busco pistas/sinais que ajudem a entender as contribuições do movimento de educação popular à nova configuração da educação de jovens e adultos. No deslindar de uma narrativa, memória e projeto se interpenetram, instituindo e constituindo as várias faces e identidades da EJA.

À história de Aída vem se somar a singularidade do itinerário de Renato Hilário, educador que fez do seu percurso de formação um exercício de autoconstrução e de lutas contínuas pela emancipação das camadas populares. Como artesã costuro sua narrativa à trajetória da EJA, buscando tecer, com base na história contada, uma nova tapeçaria textual. Por meio da escuta

¹⁰² A discussão sobre as políticas desenvolvidas no âmbito da EJA, a partir da década de 1990, será melhor aprofundada no capítulo seguinte.

atenta, persigo as pegadas da educação popular, captando, por intermédio do trajeto desse educador, o movimento de configuração que perpassa a EJA. No ato de deslindar sua narrativa, emergem várias histórias, desvãos que vazam no tempo e capturam o sentido de sua existência. Memória e Projeto. Luta e resistência: Educação popular!

4.3.3 – A inserção de Renato no Projeto de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá: reflexões sobre uma trajetória

Ao chegar em Brasília, Renato assumiu a coordenação nacional do Programa Campus Avançado. Seu trabalho era aprofundar e desenvolver com as várias universidades e seus campi-avançados o conceito de extensão, articulado com ensino e pesquisa. Nesse ínterim, exerceu outras funções como a de Assessor da Secretaria de Ensino Superior do MEC e a de Diretor de Operações do Projeto Rondon. Todas essas atividades lhe permitiram viajar pelo País e discutir em várias universidades públicas e privadas a idéia de extensão como um trabalho processual e orgânico, intrínseco à função social da universidade. De acordo com ele, as ações do grupo de trabalho ao qual pertencia acabaram criando um contraponto às antigas operações nacionais e regionais do Rondon, que eram episódicas e eventuais. *“Nós defendíamos uma perspectiva processual orgânica, e, até mesmo em um artigo meu que está nas ‘Linhas críticas’¹⁰³ número 2, eu falo que você tem duas perspectivas de extensão: uma eventual inorgânica, que são os eventos, seminários, cursos, projetos e atividades que não estão organicamente inerentes ao processo de formação do estudante e à participação do professor. E uma processual orgânica: isso significa que dentro da disciplina, dentro do plano de curso, dentro do plano de disciplina, dentro do plano de aula, as participações do estudante e do professor estão previstas, e aquilo está ligado à produção do conhecimento”*.

As atividades dos campi-avançados foram ganhando força, passando a ser consideradas algo importante e fundamental na formação de um perfil

¹⁰³ Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

diferente de profissional. *“Um profissional com a perspectiva de País, com um compromisso social no exercício de sua profissão e, particularmente, na produção de conhecimento. Essa foi uma marca que nós conseguimos levar às universidades. Grande parte dessa formulação veio a ser incorporada depois com a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Universidade Públicas, em 1987”.*

Como um dos criadores desse Fórum, Renato elaborou o documento-base, que foi discutido nesse encontro, ocorrido em 1987. Duas eram as questões básicas: *“o que se pretendia com esse encontro de pró-reitores de extensão e por que se diz da universidade pública? Porque naquele momento já tínhamos uma perspectiva muito forte de uma privatização em curso. Então o que nós trabalhamos? Justamente uma contraproposta. Por isso o Fórum foi criado só com universidade pública e a extensão foi um dos fatores fundamentais no fortalecimento da universidade pública à medida que criava uma relação direta, política, ideológica e pedagógica com a sociedade civil. A contraproposta estava dentro de uma estratégia de fortalecimento da universidade pública”.*

Nesse meio tempo, Renato retomou sua vida acadêmica, ingressando no Mestrado em Educação da UNB. Sua ligação com o MEC lhe permitiu participar de diversos encontros, nos quais defendia uma perspectiva de extensão que se contrapunha à mera prestação de serviço numa linha marginal, justaposta e inorgânica à universidade.

Nesse momento, ocorria a primeira eleição de reitor pelo voto direto na Universidade de Brasília. Com a vitória de Cristovam Buarque para reitor da UNB criou-se uma preocupação em derrubar o muro invisível que separava universidade e sociedade. Com toda essa trajetória no âmbito da extensão, Renato acabou convidado a contribuir no Decanato de Extensão da UNB. Nesse espaço, ajudou a montar uma proposta de diretrizes à extensão da universidade e à regulamentação dos estágios curriculares, elaborando o documento *“Institucionalização da Extensão”*¹⁰⁴, que serviu de base às

¹⁰⁴ Renato Hilário dos REIS. A institucionalização da extensão. Educação Brasileira. Brasília, 14 (28), p. 67-81, 1992.

discussões do Fórum de Pró-reitores de Extensão das universidades Públicas, ao qual nos referimos anteriormente

O resultado das práticas políticas-educativas que vivenciou na extensão foi sistematizado na dissertação de mestrado defendida, em 1988, sob o título *“Extensão Universitária na Relação Universidade-População: a contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia: Programa Integrado de Saúde Comunitária”*¹⁰⁵. Data dessa época também sua contribuição à formulação do *“Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidade: Apoio às Populações Periféricas Urbanas e Rurais”*. Segundo ele, esse Programa caminhava no sentido de fortalecer e mobilizar a sociedade civil, articulando de forma dialética os eixos ensino/pesquisa e extensão, de modo a estreitar a relação entre as instituições de ensino e a população periférica rural e urbana.

Durante a época do Mestrado, Renato manteve uma atitude política propositiva, mobilizando-se e incentivando sua turma a participar não apenas das reuniões e discussões afeitas ao curso, mas das questões vividas pela universidade naquele momento. Como parte desse processo, acabaram elaborando uma proposta para o curso de mestrado, numa perspectiva que incorporava teoria e prática.

“Ficamos todo o mês de março de 1985 nos reunindo, e as pessoas foram colocando seus objetos de estudo. Fomos elaborando uma proposta de mestrado e estabelecendo posições que nós queríamos ter no mestrado. (...) Nós convocamos a faculdade inteira e apresentamos nossa proposta de mestrado. Qual era? A de relação teoria e prática, de ligação de todo o mestrado com os problemas vividos pela população, sobretudo a mais excluída de Brasília. Naquela época as cidades-satélites mais problemáticas eram Ceilândia, Gama, Pedregal e Paranoá. Queríamos saber qual era a produção de conhecimento acumulada pela Faculdade. Isso assustou muito o pessoal. Mesmo as pessoas ditas avançadas achavam que não cabia a nós trazer uma proposta de curso. Mas, mesmo assim, com toda essa dificuldade que ocorreu, nós nos reuníamos toda a semana (...) Muitas vezes nós tivemos confrontos com a faculdade, e como esta não apoiou nossa proposta de teoria e prática,

¹⁰⁵ O campus do médio Araguaia estava sob a responsabilidade da Universidade de Brasília.

iniciamos um trabalho em Ceilândia de Educação de Jovens e Adultos, particularmente de alfabetização, como parte do projeto do mestrado. É por isso que eu conto na tese que um grupo de mestrandos foi para Ceilândia. (...) Foi este trabalho que historicamente gerou o CEPAFRE¹⁰⁶, lá em Ceilândia. Eu era a pessoa que ia à noite. Eu ia de carro e às vezes chegava em casa onze horas/meia noite. Porque eu deixava, até mesmo, as educadoras, as alfabetizadoras em casa, antes de vir embora. Era uma maneira também das famílias poderem apoiar a causa, e para resolver algum problema que aparecesse na hora. Utilizamos a escola normal onde o Erasto¹⁰⁷ era diretor.(...) As normalistas participavam da educação de jovens e adultos. Em nível de magistério, sempre a escola normal foi voltada para criança. Naquele momento nós inauguramos no Curso Normal a questão do jovem e adulto em Brasília”.

Ao ser aprovado em Concurso Público para Professor da Faculdade de Educação da UNB, em 1989, Renato lecionou as disciplinas Processo de alfabetização, Estágio Supervisionado para Início de escolarização (Educação de Jovens e Adultos) e Didática. Exerceu diversos cargos na Faculdade de Educação, sobretudo, o de Coordenador do Curso de Pedagogia. Mas sua sensibilidade e compromisso com a educação das camadas populares o levaram a assumir a coordenação do “Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares”, também conhecido como Projeto Paranoá.

Ao ser questionado sobre os motivos que o levaram a assumir a coordenação do referido projeto, Renato retoma sua trajetória na extensão, lembrando que, durante o período em que esteve no Decanato de Extensão, teve oportunidade de conhecer os núcleos de extensão das diversas cidades satélites e, conseqüentemente, a problemática social existente em cada localidade. Ao chegar à Faculdade de Educação como professor Renato encontrou o Projeto Paranoá “a descoberto”. A professora que até então

¹⁰⁶ Centro de Educação Paulo Freire.

¹⁰⁷ Erasto Fortes Mendonça, professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UNB.

coordenava o referido projeto não teve condições de continuar o trabalho por motivos de saúde, e não havia ninguém que se dispusesse a assumi-lo.

"Estava na Faculdade de Educação e tinha necessidade de encontrar outra pessoa, e não aparecia (...) Nesse momento, minha historicidade me levou, visto que Ceilândia já estava coberta. Vendo que o Paranoá estava a descoberto e não se apresentava ninguém, eu fui. Ia sozinho para o Paranoá. Na época a UNB não tinha curso noturno. Era uma escuridão tremenda. Eu esperava a condução ali em frente ao bandeirão, que era onde a turma da Marialice pegava a condução também. Mas só que a turma da Marialice não estava mais indo ao Paranoá. Com a Marialice saindo, o pessoal também dispersou. Eu consegui reuni-los algumas vezes, para ouvi-los e recuperar a história. Aí eu fiz aquele livro "O caminho da alfabetização de jovens e adultos no Paranoá", que está mimeografado, no qual faço uma retrospectiva. Eu faço uma espécie de pesquisa com base em depoimentos orais e com alguns documentos que eu fui captando. Eu pedi a Shelma, a Valéria e a Norma¹⁰⁸ que lessem, e perguntei para elas: "isso que eu fiz retrata o que foi feito até agora? Elas subscreveram. A partir daí fomos rearticulando e dando seqüência ao trabalho, que de uma forma tão heróica e com tanta dedicação, a Marialice e sua equipe estavam levando".

Necessário se faz situar, mesmo que de forma breve, a história do projeto de alfabetização Paranoá. Para isso, recorreremos tanto a tese de doutorado *"A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de adultos"*, defendida por Renato Hilário na Universidade de Campinas, em fevereiro de 2000; quanto a alguns trechos colhidos nas entrevistas que compõem sua narrativa.

A trajetória do Projeto Paranoá acompanha a própria constituição da história de Brasília e sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Forçados por questões econômicas, milhares de migrantes deixam suas terras de origem à procura de maiores e melhores condições de vida. A necessidade de moradia os leva a desenvolver uma ação coletiva que atendesse às suas necessidades

¹⁰⁸ Norma, Valéria e Shelma, na época, eram estudantes do Curso de Pedagogia e aceitaram o desafio, junto com a Professora Marialice Pitaguari, de desenvolver o projeto de alfabetização de adultos e formação de educadores no Paranoá.

de existência e sobrevivência. Nesse movimento de luta e ocupação da terra, ocorrem vários enfrentamentos com o braço repressivo do poder executivo do Distrito Federal, que, usando seu aparato repressivo-coercitivo e persuasivo, tenta convencê-los a abandonar o Paranoá e aceitar sua transferência para locais distantes do Plano Piloto¹⁰⁹.

Em sua tese de doutorado, Renato Hilário (2000) nos conta que no conjunto de relações, caracterizadas pela contradição entre o negar a vida (Estado) e o afirmar a vida (moradores), resultou uma grande organização e mobilização dos moradores do Paranoá para suprir os bens de serviços necessários à sua existência e sobrevivência: água, energia elétrica, transporte, alimentação, educação, etc. Esse processo de mobilização surge da ação de um grupo de jovens católicos que, no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa, se engajam num movimento comunitário, também denominado Grupo Pró-moradia do Paranoá. Organizado e mobilizado, esse grupo pressiona o Estado, alcançando várias melhorias e, principalmente, o decreto de fixação definitiva do Paranoá. (Reis, 2000).

Nesse movimento de construção da história, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. É quando esses grupos recorrem à Universidade de Brasília e buscam nessa instituição o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular e, simultaneamente, buscar soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP¹¹⁰ (idem, 2000).

“Veio aquele desafio que realmente me exigiu muito e continua exigindo de todos nós, e que a Lourdes colocou em seu depoimento - eles já tinham demandado à própria Secretaria de Educação e a Fundação Educar – que estar no Paranoá não era para fazer uma educação de jovens e adultos como mero acesso à apropriação da escrita, da leitura e do cálculo; era desenvolver uma

¹⁰⁹ A Vila do Paranoá fica próxima à barragem Paranoá, que separa o Lago sul e Lago Norte, locais nos quais residem as pessoas com maior poder aquisitivo do distrito federal. É importante frisar que, historicamente, houve uma tendência em Brasília a transferir as populações mais pobres para regiões mais distantes do Plano Piloto. Um exemplo marcante é a cidade de Ceilândia. Esta cidade, cuja sigla CEI significa Companhia de Erradicação de Invasão, foi construída originariamente para receber os moradores das chamadas invasões (ocupações) do Plano piloto.

¹¹⁰ Organização criada pelo mesmo grupo de jovens que havia constituído o Grupo Pró-Moradia do Paranoá.

educação de jovens e adultos contributiva ao fortalecimento da luta coletiva dos moradores. Esse é o desafio. Só que isso não tinha receita em lugar nenhum e, aliás, hoje, honestamente falando, a grande maioria das publicações em nível de alfabetização de jovens e adultos está centrada ainda nessa perspectiva de que educar jovens e adultos é fazê-los dominar a norma culta do ponto de vista da língua portuguesa ou da linguagem matemática. Mesmo as mais avançadas, que vão no sentido que a pessoa possa produzir o texto, mas é sempre a partir da apropriação da norma culta. Nós tivemos "N" discussões e vamos encontrando o caminho que hoje já tem uma certa sistematização, mas que não é "o caminho", é um caminho. Mas é até onde chegamos até agora. E a tese de doutorado é uma sistematização"(Renato).

Considerando os princípios da educação popular, a esta experiência não interessava a mera integração no sistema de conhecimento dominante, mas que, no processo ensino-aprendizagem, fossem gestadas a autonomia política e a capacidade de mobilização e organização dos moradores do Paranoá. Nesse conjunto de relações, os educandos e alfabetizadores se constituíam como sujeitos de saber/poder, fortalecendo a luta coletiva e favorecendo os processos de emancipação.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, as instituições universitárias sofreram diversas críticas pela distância que mantiveram com relação às iniciativas de educação de jovens e adultos. No entanto, em meados dos anos 80 houve o surgimento de várias experiências no interior de algumas universidades. O ponto de partida para muitas dessas iniciativas foi a necessidade de ofertar a alfabetização e a escolarização para servidores que não eram alfabetizados ou que possuíam o antigo ensino de primeiro grau incompleto¹¹¹. Em muitas das instituições que conseguiram construir um trabalho coletivo e constituir núcleos de pesquisa, ensino e extensão, não só com estudantes e docentes da Pedagogia, mas incorporando outras licenciaturas, a produção de conhecimento sobre a formação de educadores de EJA encontrou um ambiente propício para se desenvolver. No entanto, nem

¹¹¹ Registra-se nesse momento o surgimento das experiências ocorridas na UFSCar, UFMG, UFV, entre outras.

sempre a EJA teve um espaço reconhecido no interior da academia, uma vez que as práticas de educação popular nem sempre gozaram nesse meio de uma posição de prestígio.

Ainda que nos últimos anos algumas universidades públicas tenham desempenhado um papel importante na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática, grande parte destas instituições não têm assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. Haddad (1989), ao realizar um estudo sobre a vinculação de instituições de ensino superior com a promoção de programas de EJA, constatou que a intervenção mais freqüente das universidades era para a prestação de serviços a seus próprios funcionários, constituindo, em sua maioria, uma ação de caráter "social", desvinculada das Faculdades de educação, sem promover a necessária vinculação entre ensino, pesquisa e extensão.

Por meio do projeto Paranoá inaugurou-se uma maior atenção com a temática da educação de jovens e adultos na Faculdade de Educação da UNB. Até aquele momento, a formação oferecida ao estudante/educador era focada na educação das crianças e adolescentes. Apesar dos avanços alcançados com esse ponto de partida da EJA na UNB, o percurso nem sempre foi linear. Em sua narrativa, Renato ressalta o baixo envolvimento da instituição com os problemas relativos à educação de jovens e adultos, resultante do desprestígio e do preconceito que pairam sobre as experiências de educação popular. *"Quanto às atividades desenvolvidas no Paranoá e a condição de trabalho existente na universidade, é importante situar que na faculdade de educação – do ponto de vista da direção da faculdade e chefia de departamento - até hoje o pessoal tem uma dificuldade imensa de perceber. Quem tinha essa visão, pela minha historicidade, era eu. Honestamente eu fazia essa costura de maneira que as pessoas pudessem ir para o Paranoá por intermédio da disciplina. (...) Então o que fizemos por meio das disciplinas que desenvolvemos? À medida que avançamos, tentamos fazer que isso significasse, na própria disciplina, uma produção de conhecimento. A ida do estudante e do professor, em se tratando da disciplina, era acordada entre o*

professor e o movimento popular. O Cristiano¹¹² fez muitas experiências ao trabalhar em materiais que estão ao alcance dos alfabetizandos e alfabetizadas. Eles produziam os materiais que eram utilizados até mesmo para se aprender matemática. Eram também aprendizados para nossos alunos da universidade o fato de recuperarem uma cultura ou toda uma condição material e objetiva de vida que estava no contexto das relações sociais do alfabetizando e da alfabetizada. Como também aquele alfabetizador, aquela alfabetizadora estava aprendendo a fazer isso. O nosso papel era que o alfabetizador também estivesse se formando em processo e o nosso aluno se formando em processo”.

A narrativa de Renato nos mostra que muitas dos avanços obtidos resultam da iniciativa individual de alguns professores de se costurar as disciplinas (ensino) com o fazer pedagógico engendrado nos movimentos populares e na rede pública (pesquisa e extensão). Ao invés de se entender tais ações como manifestações de impotência, é preciso compreendê-las como expressão de resistência, de autonomia e criatividade. Uma maneira de resistir e subverter/transformar as práticas instituídas num movimento instituinte, que recupera outras formas de ser e fazer. Parte-se do princípio que tais espaços precisam ser conquistados a cada dia, uma vez que a *“legitimação e a validação da produção de conhecimento nesse campo, à luz dos critérios e cânones acadêmicos, constitui um território de disputa de hegemonia no interior das instituições universitárias e de fomento à pesquisa”* (Seminário de Formação de Educadores, 2006, p.5)¹¹³.

4.4- As políticas de EJA no período da redemocratização da sociedade brasileira

Ao caminhar para a finalização deste capítulo, um dos aspectos que se destaca na análise das narrativas dos educadores é a constante tensão entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais, o que

¹¹² Cristiano Muniz, Professor de educação matemática, da Faculdade de Educação da UNB.

¹¹³ Este trecho encontra-se no relatório “Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos”, ocorrido em Belo Horizonte, MG, em maio de 2006, mimeo.

denota a natureza polimórfica desse campo educativo. De acordo com Di Pierro (2005), desde os anos 80, a reformulação do conceito de sociedade civil como instância dotada de capacidade de resistência e iniciativa, construtora de direitos de cidadania no espaço público, favoreceu o surgimento, na pesquisa educacional brasileira, de um campo de estudos que discutia as relações entre movimentos sociais e a educação. Tais estudos salientavam a emergência de identidades coletivas, enfocando tanto os impactos da reivindicação pela expansão do acesso ao ensino público quanto o caráter educativo dessas lutas e a ressocialização destes sujeitos no conjunto das relações sociais¹¹⁴. No bojo dessas discussões, surgiu a expressão "*alunos trabalhadores*", como uma forma de conferir visibilidade à identidade de classe dos educandos jovens e adultos e questionar as relações de cooperação e conflito que permeavam o campo da educação e trabalho. O surgimento dessa expressão também acompanha as mudanças ocorridas no contexto social, consubstanciadas na emergência de um novo sindicalismo e no processo de redemocratização da sociedade brasileira.

O fim do regime militar e o restabelecimento das eleições diretas nas capitais, em meados dos anos de 1980, propiciaram um ambiente político-cultural favorável para que as redes públicas de ensino começassem a romper com a concepção compensatória presente no ensino supletivo e, resgatando a herança dos movimentos de educação e cultura popular, experimentassem algumas inovações no âmbito da alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Nessa conjuntura, ocorreram importantes alterações no campo da educação de jovens e adultos. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Embora a Fundação Educar tenha herdado do MOBRAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas pedagógicas, incorporou muita das sugestões da Comissão que elaborou suas diretrizes político-pedagógicas em 1986. Haddad e Di Pierro (1994, p. 3) indicam como mudanças significativas "*a sua subordinação à estrutura do MEC e a*

114 Para um maior aprofundamento sobre a discussão dos movimentos sociais e a dimensão do direito, remeto aos trabalhos de Malta CAMPOS (1983), ARROYO (1986), HADDAD (1982), entre outros.

transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta". Com isso, houve uma descentralização de suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas educativas conduzidas por prefeituras e instituições da sociedade civil.

A redemocratização da sociedade brasileira possibilitou a ampliação das práticas pedagógicas de EJA. Experiências realizadas pela sociedade civil baseadas nos pressupostos da educação popular ganharam visibilidade, influenciando programas desenvolvidos em comunidades e na rede pública de ensino. Os estudos disponíveis acerca do período indicam que as iniciativas mais bem sucedidas foram aquelas estruturadas por governos locais, com apoio de organizações e movimentos sociais. Dentre essas se destacam as experiências desenvolvidas pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Prefeitura de Porto Alegre (RS) e do Movimento de Alfabetização (MOVA) da Secretaria Municipal de São Paulo, tendo a frente Paulo Freire, como Secretário de Educação. Enquanto a bandeira pela efetivação do direito à educação permanecia hasteada, emergiam, simultaneamente, diversas experiências e projetos de escolarização de jovens e adultos. Com uma perspectiva ampliada de educação, tais iniciativas eram confrontadas com os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos governos estaduais e federais. Assim, os *"CES – Centro de Estudos Supletivos – e os exames supletivos já não correspondiam a um acúmulo mais crítico que tais projetos propiciavam"* (Soares, 2005, p. 278).

A renovação nas práticas pedagógicas refletiu-se de forma positiva na mobilização em torno da Assembléia Nacional Constituinte. Educadores, estudantes, políticos, associações da sociedade civil congregaram forças em defesa da escola pública e gratuita para todos, demandando a extensão do direito educacional aos jovens e adultos e sua inserção orgânica no sistema público de ensino. A Constituição de 1988 incorporou essas reivindicações, estendendo a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos jovens e adultos. O artigo 208 da lei magna estendeu a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. O 1º e o 2º do artigo citado dispõem respectivamente que "O

acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo”, e que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Esses preceitos contribuíram para o fortalecimento de algumas iniciativas então existentes realizadas por administrações populares, reforçando a luta pela assunção desse dever pelo Estado.

Nas disposições transitórias do artigo 60, estipulou-se o prazo de dez anos para que se concentrassem esforços na eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, aplicando-se, com esse, 50 % dos recursos a que se refere o artigo 212. De um modo geral, esses artigos tratavam do acesso de crianças, jovens e adultos ao ensino fundamental, identificando a fonte de recursos e a forma de sua implementação, além de fixarem que cabia às autoridades competentes a responsabilidade pelo cumprimento desses direitos. Todavia, a mera existência da norma legal não foi condição suficiente para que os direitos fossem assegurados¹¹⁵. Na prática, a história da educação de jovens e adultos após 1988 foi marcada pela contradição entre a afirmação do direito no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas.

É importante registrar que, no âmbito internacional, foi realizada em Paris, no ano de 1985, a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos – IV CONFINTEA. Segundo Gadotti (2000, 34) esse evento foi caracterizado pela pluralidade de conceitos. A conferência assumiu a heterogeneidade dos programas, das experiências e das dimensões da educação de adultos em escala mundial. Trouxe à ordem do dia a questão da diversidade cultural, a multiplicidade temática e o pluralismo conceitual das experiências históricas da educação de adultos. Foram discutidos muitos temas, dentre eles, a alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar,

¹¹⁵ Beisiegel (1996, p. 15) afirma que a incorporação desses direitos na Constituição é “*apenas um momento inicial na luta pela efetivação dos direitos educacionais. A efetivação deste direitos continua sendo uma questão eminentemente política, ou, em outras palavras, um dos desdobramentos da luta mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania*” (Beisiegel, 1996, p. 15).

educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica.

Ao analisar as concepções que perpassam essa Conferência, Paiva (2005) assinala que esse evento apresenta uma marca diferenciada dos encontros anteriores devido ao conhecimento acumulado, desde a Conferência Internacional ocorrida em Tóquio em 1972. Segundo ela, nesse evento, as idéias defendidas na educação de Adultos, como área que integra a educação permanente, estavam caracterizadas não apenas pelos vínculos entre educação e desenvolvimento econômico, mas pelo aparecimento do termo andragogia, uma ciência tida como equivalente à Pedagogia, *“só que aqui proposta para sujeitos adultos, com suas especificidades e requerimentos relativos ao mundo adulto, a que a andragogia deveria responder com conhecimento adequado sobre as formas de ensinar e educar adultos”* (Paiva, 2005, p. 89)¹¹⁶.

No que tange aos fins e às políticas da educação de adultos, o relatório final manteve a vinculação entre educação permanente e desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico no mundo contemporâneo. Considerando a existência de alguns setores marginalizados em nossa sociedade, propõe o *direito de aprender* como desafio central da humanidade. O direito de aprender passa a ser visto como um instrumento indispensável à própria sobrevivência da humanidade.

Aprofundando a discussão sobre o direito de aprender, é declarado nessa Conferência que:

“O direito de aprender não é um luxo cultural que se possa dispensar; (...) não é uma etapa posterior à satisfação das necessidades básicas; o direito de aprender constitui, desde agora, um instrumento indispensável para a sobrevivência da humanidade (...) Para que os povos possam satisfazer eles mesmos suas necessidades essenciais (...); para que

¹¹⁶ De acordo com Paiva (2005) esse termo aparece no item relativo à formação de educadores, com vistas a criticar os modos como profissionais vinham sendo formados e recomendar a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que produzam conhecimentos específicos sobre a questão. Segundo essa autora, apenas nessa Conferência há alusão a esse termo, que depois perde sua força. Um dos motivos do termo não ter “pegado” se deve, na visão de Paiva, à etimologia da palavra, que não se refere (andros) a homem, com o sentido de humanidade, mas a masculino. Privilegia-se assim a lógica masculina como generalizante, negando-se a luta das mulheres em todo o mundo contra o silenciamento de suas culturas e do seu lugar social.

as mulheres e os homens possam gozar de boa saúde, deverão ter o direito de aprender; para evitar a guerra, será preciso aprender a viver em paz, aprender para compreender-se. Aprender é a palavra-chave. O direito de aprender é uma condição prévia do desenvolvimento humano; (...) é uma exigência necessária também para a solução dos problemas agrícolas e industriais, o progresso da saúde comunitária e a própria transformação das condições pedagógicas. Sem o direito de aprender não se poderão melhorar as condições de vida dos trabalhadores da cidade e do campo. (IV CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1985. p.30).

Mais do que um instrumento de inserção econômica, esta Conferência compreendeu *o aprender* como um direito humano fundamental. Portanto, não deve se restringir apenas a algumas setores da sociedade, mas se estender a todos os povos. A Conferência também conclama todos os países que reconheçam o direito de todos ao aprender, criando-se as condições materiais e humanas necessárias para o acesso universal à educação. Por fim, lança um questionamento aos governos, países e sociedade acerca do futuro da humanidade, destacando a educação de adultos como indispensável a construção de um mundo mais humano.

A análise desse movimento internacional, além de possibilitar conhecer as tendências e os parâmetros das políticas oficiais de educação de adultos traçadas em nível mundial, permite avaliar as contradições entre os compromissos assumidos mundialmente e a política educacional posta em prática em cada País.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha ampliado o direito à educação e, concomitantemente tenha existido um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como base para a participação cidadã em uma sociedade democrática, na prática, o dever do Estado não foi cumprido. Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição do gasto público.

É importante lembrar que em março de 1990 aconteceu em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que reuniu

representantes de mais de uma centena de países, aprovando-se uma declaração que os comprometeu com a oferta de uma educação básica de qualidade para a população mundial, fundamentada na idéia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A conferência que, teve o Banco Mundial como um dos seus promotores, acabou por definir aquelas que seriam as diretrizes educacionais adotadas por praticamente todos os países pobres na década de 1990.

Apesar de 1990 ter sido declarado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização e de ter ocorrido a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, que aprovou a Declaração Mundial de Educação Para Todos e o Plano para Satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem, do qual o Brasil foi signatário, na prática, não houve esforços reais para que os compromissos assumidos fossem cumpridos. A contradição entre os avanços legais e o recuo nas políticas educativas nos anos 1990 relaciona-se a uma série de mudanças ocorridas em âmbito mundial, consubstanciadas no processo de globalização e na adoção de políticas de teor neoliberal.

Por meio das trajetórias e das reflexões dos educadores – sujeitos do nosso estudo - buscaremos no capítulo a seguir deslindar os principais desafios e impasses da política educacional realizada a partir da segunda metade da década de 1990, captando o movimento inconcluso de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil.

CAPITULO 5

VOZES DE EDUCADORES: FIOS E DESAFIOS QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Há uma cooptação do movimento que trabalha em educação de jovens e adultos para o sistema escolar, exatamente o oposto do que desejávamos. Nós desejávamos que a escola de jovens e adultos fosse uma mola para modificar o sistema escolar, um esquema muito mais forte de trabalho (José Carlos Barreto).

A intenção de se compreender o processo de configuração da educação de jovens e adultos por meio da análise das trajetórias de educadores cujos percursos de vida estão imbricados com a própria história e origem dessa área bem como com seu movimento mais recente constitui um grande desafio. O desafio de identificar, por meio de suas narrativas, algumas contribuições que a educação popular trouxe ao campo teórico e prático da EJA. O desafio de entender como suas trajetórias foram traçadas ao longo do tempo, respeitando a singularidade de cada percurso mas buscando o traço coletivo que os entrelaça. O desafio de não aprisionar as narrativas em um modelo analítico pré-estabelecido, mas permitir-se a escuta e a aventura da descoberta.

Neste capítulo, analiso alguns aspectos da política educacional implementada a partir da segunda metade da década de 1990, com vistas a apreender o movimento inconcluso de redefinição da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil¹¹⁷. Para isso, lanço mão das reflexões ensaiadas pelos educadores que aceitaram partilhar da aventura coletiva de reconstruir suas memórias. Colocando-me como tecelã, tento costurar essas narrativas aos movimentos nacionais e internacionais que perpassam as políticas públicas da área. Trago para este diálogo as vozes de outros educadores que, mesmo

¹¹⁷ Para entender o processo de redefinição da identidade da EJA, remeto ao artigo de Maria Clara Di Pierro “Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil” Educação e Sociedade. vol. 26 no.92 Campinas, out. 2005.

não partilhando do momento da entrevista, de outro modo estiveram presentes e, portanto, também dão luz ao movimento/aventura de reconstruir/apreender a configuração da EJA¹¹⁸. Com base nessa produção, discuto algumas categorias que emergiram do trabalho de análise: a institucionalização das práticas de educação de jovens e adultos nos espaços escolares e os sentidos que esses educadores atribuem à relação EJA e educação popular. Finalizo com a discussão acerca do modo como esses educadores se vêem hoje na profissão/caminhos que escolheram.

5.1- Caminhos da EJA no Brasil: a luta contra a exclusão social e a redefinição da identidade da área

Ao analisar as contradições entre o direito formal e a realidade que perpassa a constituição das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, a partir da década de 1990, Jane Paiva (2005) evoca o mito de Sísifo, um quase herói, condenado pelos deuses do Olimpo a rolar um enorme rochedo incessantemente até o alto de uma montanha. A correlação desigual de forças ascendentes e descendentes, sobretudo a ação da gravidade, impede que qualquer interferência humana possa conter a enorme pedra e elevá-la ao cume da montanha. Quando, finalmente, Sísifo consegue empurrá-la até o cimo, a pedra cai novamente em virtude de seu próprio peso, e o árduo trabalho se reinicia.

Com efeito, o mito de Sísifo pode ser comparado às ações desenvolvidas nesse setor. Uma análise das políticas realizadas nesse período mostra que a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição do gasto público. A deslegitimação das políticas de educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais encontra sua explicação não apenas na conjuntura nacional mas no interior de processos que se efetivaram no âmbito internacional e que afetaram os países em

¹¹⁸ Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Clara Di Pierro, Timothy Ireland, Jane Paiva, Leôncio Soares, Eliane Andrade, José Rivero, Amélia Giovannetti, entre tantos que, como eu, fazem parte de uma mesma Comunidade de Destino, no modo de dizer de Maurice Halbwachs (1990)

desenvolvimento. Nesse cenário, agências internacionais de fomento e de financiamento à educação exerceram notável influência na definição de reformas educativas realizadas por governos nacionais que, independente da diversidade que distinguia esses países, caracterizou-se pela homogeneização.

Para compreender esse processo, necessário se faz entender o movimento de mudanças instalado em âmbito mundial, denominado por muitos estudiosos como globalização. O processo de globalização e a emergência de uma nova ordem mundial acarretaram profundas alterações nas configurações econômicas, políticas e culturais em nossa sociedade. Em linhas gerais, essas mudanças caracterizaram-se pela reestruturação da economia em escala mundial, supondo a globalização da ciência, tecnologia e da cultura no âmbito de uma intensa transformação da divisão internacional do trabalho (Harvey apud Torres, 1995). Nesse contexto, as unidades básicas da política, os chamados "Estados-Nação", até então territoriais, soberanos e independentes, viram-se esfacelados "*pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas, alguns dos quais (...) exigiram para si o status anacrônico e irreal de 'Estados-Nação' em Miniatura*" (Hobsbawn, 1995, p.20). As características negativas mais visíveis desse processo foram o aumento do desemprego, a fragmentação do mundo do trabalho e a exclusão/estreitamento de direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora.

De acordo com Octávio Ianni (1992, p.104), um momento essencial nesse cenário foi a desterritorialização, um modo de ser isento de espaços e também isento de tempos inimagináveis. É como se o mundo se mostrasse povoado de sucedâneos, simulacros, fetiches autonomizados, reificados, alheios ao cerne das coisas, isentos da tensão e aura do real. A globalização - termo que define a economia dos anos 1990 - desterritorializa tudo o que está a sua frente: as coisas e as pessoas. O capitalismo atinge uma escala global, levando as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, que sempre pareceram nacionais, internas, a se mostrarem internacionais, externas,

relativas à sociedade global. E assim são constituídas organizações políticas que expressam aspectos importantes dessa sociedade mundial em formação.

Em meio ao avanço das forças capitalistas, emergiram teorias conservadoras. A teoria do fim da história, difundida na década de 1980 por Francis Fukuyama, foi fortalecida por acontecimentos como a queda do muro de Berlim, o fim do apartheid na África do sul, a vitória tecnológica da Guerra do Golfo e pelo avanço crescente das novas tecnologias. Em síntese, essa teoria afirma que o capitalismo atingiu a modernidade em seus aspectos "quantitativos", passando a vê-lo como o melhor e o único sistema que desenvolve o bem-estar mundial.

Na contramão das imagens construídas em torno desse contexto - como aquelas que apontam o fim da história, das ideologias e do trabalho - surgem análises que indicam um cenário crítico que também atinge os países do Norte. Segundo Ricardo Antunes (2001), paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem transformando a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade de excluídos e de trabalhadores em situação precária.

Esse autor também afirma que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado *“um monumental desemprego, uma enorme precarização da força de trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza conduzidos pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada”* (Antunes, 2001, p. 13). Acentua-se, desse modo, a tendência apontada por Itsvan Mészáros, apud Antunes (2001), de que o capital desprovido de orientação humanamente significativa assume, em seu sistema metabólico de controle social uma lógica que é essencialmente destrutiva, em que o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca.

A explicitação das mudanças ocorridas nas últimas décadas nos âmbitos político e socioeconômico nos leva a perquirir o modo como essas mutações repercutiram no campo da educação. Com a enorme expansão do neoliberalismo, ao final da década de 1970, e a conseqüente crise do Welfare

State ocorreu um processo de regressão da social-democracia que passou a atuar de maneira muito próxima à agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e, logo depois, nos países em desenvolvimento, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos internacionais mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2001).

Nesse processo, a educação escolar, além de tender a ser deslocada para o âmbito do mercado, se deparou com novos desafios, e passou a ser considerada um "instrumento chave" de sobrevivência dos indivíduos e dos países na chamada "era da competitividade mundial".

Ao refletir sobre a realidade que caracteriza as sociedades contemporâneas e os desafios que emergem no campo da educação popular, sobretudo aqueles relativos aos grupos que demandam a educação de jovens e adultos, Vera Barreto ressalta o cerceamento dos projetos de futuro cultivados pelos setores populares. Ela remonta aos movimentos sociais emergentes nos anos 1970 e 1980 e compara a luta pelo acesso à escola ocorrida nesse período às modificações sociais processadas na contemporaneidade:

"Nos anos 70 e 80, assistimos em São Paulo a um dos grandes temas populares: o da luta pela escola pública. A cidade cresceu - com muitos outros bairros novos e mesmo alguns que não eram tão novos - e tinha uma escola com atendimento imenso e um monte de gente do lado de fora. As mulheres se juntavam, os homens faziam 'o diabo a quatro' e conseguiam a escola. Se a escola alimentava algo era então a idéia de futuro, o sonho de um futuro, e as pessoas acreditavam muito nisso: 'pode ser muito difícil para a gente, mas para os nossos filhos vai ser diferente.' Hoje não existe isso. Ao contrário, hoje as pessoas dizem: 'não posso nem pensar no futuro do meu filho'. Essa é uma mudança radical, que muda bastante o caráter da educação quando você está fazendo educação popular. Essa é uma das coisas... Eu acho que o povo sempre tem esperança, aliás, é uma marca popular: o povo gosta de coisas que alimentem a esperança. Mesmo que ele ache que está difícil, ele não a

perde. Mas hoje a esperança é assim: é ter o que comer todo dia, é coisa mínima, não é mais aquela esperança de se reunir com os amigos, ir não sei aonde. É o mínimo da sobrevivência”.

A reflexão ensaiada por Vera Barreto nos reporta ao fenômeno da desigualdade social. Leva-nos a refletir sobre a condição social, política e econômica do público ao qual se destina essa educação: membros das camadas populares, segmentos excluídos não só do sistema escolar mas de outras instâncias de poder em nossa sociedade. A desigualdade que perpassa a sociedade contemporânea tem sido objeto de estudo de diversos autores (Heringer et al, 1994; Forrester, 1997; Escorel, 1999; Martins, 1997 e 2002; Gentilli, 2002). De modo geral, o fenômeno é visto como um processo que envolve trajetórias de vulnerabilidade, de fragilidade, de precariedade e até de rupturas de vínculos em diversas dimensões da vida humana. Alguns autores destacam, para além da dimensão econômica, a desvalorização de grupos de indivíduos enquanto atores políticos e a representação social negativa que os demais segmentos da sociedade passam a ter desses setores. Nessa perspectiva, a invisibilidade, a naturalização e a estigmatização compõem e fortalecem os processos de exclusão social, o que torna esse fenômeno “invisível” e “normal” ao olhar cotidiano.

José de Souza Martins (2002) assinala que o desenvolvimento econômico anômalo inerente às sociedades capitalistas não se manifesta apenas nas privações que tal desenvolvimento produz e dissemina. Ao contrário, se revela também nas estratégias de sobrevivência por meio das quais os setores populares insistem em se inserir não como vítimas mas como beneficiários residuais de suas possibilidades. Ele indica que o *“capitalismo que se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética, nem princípios, privatiza ganhos e socializa perdas, crises e problemas sociais”* (Martins, 2002, p. 11).

Em vez de empregar o par inclusão/exclusão como categoria explicativa para a desigualdade social, esse autor afirma existir uma inclusão subalterna, pois a mesma sociedade que exclui é a que inclui e integra, engendrando

formas desumanas de participação, caracterizadas por privilégios e não por direitos. Ele enfatiza essa afirmação ao acrescentar o fato de que o discurso sobre a "exclusão" pode constituir uma apologia ao capitalismo uma vez que *"as demandas sociais envolvidas na denúncia da exclusão são denúncias não radicais (...) cujo atendimento tem solução no amplo estoque de alternativas práticas e ideológicas de gerenciamento das crises e dos problemas sociais de que o próprio capitalismo dispõe"* (Martins, 2002, p. 18-19).

De acordo com esse autor, a exclusão não diz respeito apenas aos "excluídos" mas sinaliza para modificações sociais que vêm, de forma célere, reduzindo todos os seres humanos à condição de coisas, tornando-os objetos descartáveis. Ele ainda acrescenta que as mesmas vítimas podem e geralmente são alcançadas, de forma simultânea, por diferentes modos e expressões de exclusão e de inclusão, uma vez que a exclusão moderna afeta a todos: *"a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos"* (Martins, 2002, p. 21).

A vivência da desigualdade social é uma característica que marca a realidade social dos educandos da EJA. A EJA lida com sujeitos que têm percursos escolares truncados e que se encontram envolvidos em teias mais amplas de vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo em que experimentam processos de exclusão social, materializados na segregação cultural, espacial, étnica e econômica, vivenciam diariamente a ruptura do sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro social. Como decorrência, vão construindo, ao longo de suas trajetórias, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade.

Maria Amélia Giovanetti (2005, p. 245) destaca como um dos desdobramentos dessa condição o fato da desigualdade social passar a ser percebida *"como realidade inescapável, isto é, como dado inquestionável; portanto, a inferioridade passa a ser naturalizada até mesmo pelos sujeitos que a vivenciam"*. Apoiando-se em Cynthia Sarti (1999)¹ Giovanetti faz uma inquietante observação; para ela, há uma introjeção de imagem negativa por

parte dos sujeitos pertencentes às camadas populares, os quais passam a se ver como inferiores, acreditando-se menos.

Ela afirma que a proposta educativa subjacente ao ideário da educação popular, ao centralizar-se nesse conflito, concebe a educação como processo voltado para a recuperação da "humanidade roubada". As práticas de EJA que se sustentam nesse ideário - sensíveis à realidade de opressão dos educandos jovens e adultos - assumem o compromisso em modificar o panorama, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sociais. Como consequência, questionam a perspectiva compensatória de EJA, cuja característica é a idéia de reposição da escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Enquanto as propostas baseadas no enfoque compensatório sinalizam uma inserção escolar pela via da integração a um sistema já existente, as experiências de EJA assentadas no ideário da educação popular, ao tomarem como ponto de partida o reconhecimento da realidade social desses educandos, encaram a *"exclusão pelo viés oposto ao da integração, da adaptação, da naturalização. E, assimilando essa nova perspectiva, a EJA poderá vir a se comprometer efetivamente com o processo de mudança social"* (Giovanetti, 2005, p. 245).

Em direção semelhante, Miguel Arroyo (2005) alerta que é preciso superar o discurso escolar que concebe os sujeitos da EJA apenas como uma massa de alunos sem identidade, rotulados com diferentes expressões relacionadas ao fracasso escolar. Segundo ele, ao olhar os educandos jovens-adultos apenas como defasados, aceleráveis, repetentes, evadidos, deixamos de lado importantes dimensões de sua condição humana. Nessa perspectiva, propõe que se perceba o educando jovem e adulto para além de suas trajetórias escolares, como jovens-adultos vivendo trajetórias humanas mais amplas. Segundo ele, é necessário:

"superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à

sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude. Diante da vulnerabilidade de suas vida, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável. Conseqüentemente, não se trata de secundarizar a universalização do direito ao ensino fundamental para esses jovens-adultos. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas em que ele é negado e limitado no conjunto da negação dos seus direitos e na vulnerabilidade e precariedade de suas trajetórias humanas” (Arroyo, 2005, p. 24).

Essa sensibilidade percebida em relação às trajetórias humanas dos educandos jovens e adultos pode ser identificada na narrativa de alguns educadores que participaram desse estudo. Renato Hilário compara as iniciativas de alfabetização oriundas do movimento de educação popular com experiências de alfabetização que visam a mera integração no sistema vigente. Em sua fala é possível também entrever o lugar no qual constrói seu discurso: uma perspectiva que retoma valores caros à educação popular aliada ao resgate dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural.

"a maioria das concepções de alfabetização vigentes, pelo menos a maioria das concepções vigentes, e até proclamadas em nível de políticas públicas, são aquelas em que bastam a apropriação da leitura, da escrita e do cálculo. Mas a leitura, a escrita e o cálculo que alguém já elaborou; e esse alguém, como diz o Habermas, tem interesse. Não há conhecimento sem interesse. E é um interesses de classe. A pessoa, ao se apropriar daquilo, no máximo se inclui. Por isso essa palavra inclusão é extremamente perigosa, porque é inclusão na ordem instituída. E a ordem instituída é a ordem de uma sociedade de consumo capitalista. Quando alguém fala: 'eu estou trabalhando a inclusão', eu tremo nas bases porque inclusão significa dentro de uma teoria parsoniana, do Talcot Parsons, em que você tem a sociedade estruturada, harmonicamente integrada;então se a pessoa sai, você tem que criar meios de integração. E a educação seria um desses fatores: a educação formal, não-

formal ou informal. Logo, a pessoa teria que, por mecanismos, se enquadrar naquilo que já está posto na sociedade. Nosso caso, pelo contrário, visa justamente a superação disso. Essa superação leva em conta a perspectiva histórico-cultural que tem como base a perspectiva de que o ser animal, quer dizer, a espécie animal, se torna espécie humana e continua se humanizando a partir do enfrentamento das situações de desafio de existência e de sobrevivência”.

Em outro trecho de sua entrevista, Renato Hilário explicita sua compreensão dos liames que entrelaçam o ideário da educação popular à educação de jovens e adultos. Em sua fala, ele apresenta o argumento de que a relação capital e trabalho é o núcleo da educação de jovens e adultos. *“É isso que nós, que trabalhamos a educação de jovens e adultos, temos que assumir: o núcleo de nossa concepção é o de que a educação de jovens e adultos é o embate de classe, capital e trabalho. No embate, que direção e que contribuição estamos dando a esse embate de classe? Que contribuição estamos dando para esse embate que se dá dentro de cada um de nós? Como estamos contribuindo para manter a hegemonia do capital? De que modo estamos contribuindo para que o trabalho conquiste a hegemonia sobre o capital? Essa é a perspectiva que temos hoje, eu e aqueles que trabalham comigo. E isso está posto na tese de doutorado”.*

Esse fragmento da entrevista nos leva a discutir a identidade político-pedagógica da educação de jovens e adultos e sua correlação com as assimetrias que conformam o acesso à educação no Brasil. Considerando o quadro de desigualdades que caracteriza a educação brasileira, Di Pierro (2005) assinala que a identidade da EJA não foi construída com base nas características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (infância, juventude e velhice) mas em uma representação social. Essa representação social está arraigada tanto no estigma que recai sobre as pessoas analfabetas quanto numa perspectiva que atribui a esses educandos uma relativa homogeneidade sociocultural em virtude de sua *“condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos”* (idem, p. 1120).

Com base em estudo realizado por Oliveira (1999), Di Pierro questiona a relativa homogeneidade atribuída aos educandos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Segunda ela, a relativa homogeneidade socioeconômica desses educandos, em grande parte constituídos por migrantes rurais adultos pertencentes a camadas de baixa renda ou jovens urbanos pobres, não é suficiente para sustentar abstrações universalistas. Baseando -se na psicologia histórico-cultural, argumenta que a educação de jovens e adultos relaciona-se, sobretudo, a uma questão de especificidade cultural, pois as práticas culturais que constituem o psiquismo são caracterizadas pela heterogeneidade.

Valendo-se do balanço da literatura recente, Di Pierro indica que até os anos 1990 a maior parte das pesquisas de EJA tendeu a homogeneizar e a abstrair a diversidade e a singularidade que caracteriza a realidade desses sujeitos sob o rótulo de "*alunos*" ou "trabalhadores"¹¹⁹. Ao longo dos anos 1980, as mudanças que se efetuaram na sociedade brasileira e a emergência de uma sociedade civil - cuja resistência e iniciativa foram responsáveis pela ampliação de direitos sociais e políticos no espaço público - contribuíram para o aparecimento da expressão "alunos trabalhadores", que enfatizava as relações de cooperação e de conflito subjacentes à relação trabalho e educação. Despontava-se, nesse momento, um conjunto de estudos sobre os movimentos sociais e a educação, tendo como objeto as identidades coletivas, o caráter educativo das lutas e os impactos dessas lutas na ampliação do acesso à escola pública. De modo geral, tais estudos enfocavam a evasão e o fracasso escolar, mostrando a inadequação da organização escolar e dos projetos pedagógicos do ensino noturno em atender aos interesses e especificidades dos educandos trabalhadores.

Recentemente, essa concepção pautada na perspectiva de classe social sofreu uma significativa ampliação, em virtude da emergência de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de suas singularidades, bem como a

¹¹⁹ A esse respeito, conferir o trabalho coordenado por Sérgio HADDAD "O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998) Ação Educativa, São Paulo, 2000".

divulgação de estudos ligados ao interculturalismo e ao paradigma da identidade. Questões culturais, de gênero, juventude, raça e etnia começam a despontar, o que, além de denotar o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares, conferiu visibilidade à diversidade que perpassa a realidade sociocultural dos educandos jovens e adultos ¹²⁰. Com base no exame dessa literatura, Di Pierro (2005) afirma que estudos sobre as “juventudes” começam a ter um lugar de destaque na investigação educacional. Também emergem recortes de gênero bem como trabalhos que mostram a especificidade do campo. Ela argumenta que, embora os diagnósticos mostrem que a população negra constitui a maioria do público potencial da EJA, ainda são escassas e recentes as pesquisas que versam sobre a relação étnico-racial. Por fim, destaca a insuficiência “*de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processos de escolarização*” (Di Pierro, 2005, p. 1121).

Com efeito, esses estudos sinalizam que, para além de uma “modalidade de ensino”, a EJA é um campo diverso, carregado de complexidades que estão a requerer definições e posicionamentos claros por parte dos educadores e pesquisadores que nela atuam.

5.2 - Navegando contra a corrente: os (des) caminhos das políticas de educação de jovens e adultos a partir da década de 1990

Ao estudar os processos que integram as práticas de educação de jovens e adultos na América Latina, José Rivero (1998) salienta que essas englobam um conjunto amplo e heterogêneo de experiências educativas que possuem formatos e modalidades diversas e que compreendem ações escolares e não-escolares. As experiências de EJA têm uma riqueza de diversos

¹²⁰ De acordo com Scherrer-Warren (1998), tais estudos analisam a dimensão dialógica da cultura contemporânea, o lugar da comunicação intersubjetiva cotidiana nos processos de constituição de identidades coletivas e o surgimento de novos atores e movimentos sociais. Destaca como formas privilegiadas de desenvolver suas ações o associativismo e a articulação em redes. Para essa autora, encontram-se nesse grupo estudiosos como Alain Touraine, Alberto Mellucci, Anthony Giddens e Manuel Castells, entre outros. Para aprofundamento, conferir SCHERRER-WARREN (1998).

matizes e propósitos múltiplos, ocorrendo por meio de iniciativas governamentais e não governamentais. Os projetos e programas que compõem essa modalidade educativa visam a atender um público diferenciado composto por núcleos de camponeses e indígenas, operários e trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, empresários, profissionais, pais de família, pessoas da terceira idade, grêmios e militantes partidários (Rivero, 1998).

Em que pesem a diversidade do grupo e a variedade de propósitos, todos buscam o acesso a novos conhecimentos e tecnologias, o aperfeiçoamento em seu trabalho, o domínio de destrezas e habilidades e o acesso a bens culturais. Para Rivero (1998), uma característica central da educação de pessoas jovens e adultas é sua opção clara e prioritária pelos setores vulneráveis, em condições de marginalidade socioeconômica e desigualdade social. Se de um lado essa opção condicionou suas orientações e resultados aos distintos processos sociopolíticos e econômicos que marcaram a América Latina, de outro lado foi associada a políticas e práticas compensatórias, sendo marginalizada nas políticas educacionais e ignorada pelas instituições acadêmicas e organismos internacionais.

A EJA é marcada por uma herança eminentemente política – legada pelos movimentos sociais e populares – que encontra no pensamento de Paulo Freire uma das principais fontes de inspiração. A atualidade do pensamento freireano é fato presente, tendo em vista a “dramaticidade” em se encontram esses sujeitos, *“sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”* (Arroyo, 2001, p. 10). Para Arroyo, os olhares conflituosos acerca da condição social, cultural e política dos sujeitos da EJA condicionaram tanto as concepções diversas de educação quanto os lugares sociais a eles reservados no conjunto das políticas sociais. A questão a se levantar é: em que medida a “dramaticidade” vivida por estes sujeitos sensibilizou o governo e as políticas públicas?

Ao analisar a prioridade conferida às políticas educacionais de EJA em países da América Latina, Schmelkes (1996) aponta o agravamento da pouca importância relativa que os governos têm outorgado a esse ensino,

consubstanciado na diminuição de recursos e na convocação de pessoal não profissional para o desenvolvimento das atividades. Para ela, continua arraigada em nossa cultura a concepção de que a EJA é uma tarefa que não exige estudos/ especialização, o que leva à compreensão de que qualquer um que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador. Essa autora atribui os escassos resultados das atividades de educação de adultos à falta de qualidade na oferta que se proporciona. Argumenta que as causas dessa situação são complexas. Os baixos resultados das atividades de alfabetização, a irrelevância dos conteúdos e a precária eficiência e cobertura dessa modalidade educativa retratam a falta de atenção e prioridade que a área tem recebido das instâncias governamentais. Ela afirma que atender os educandos adultos é visto como algo de pouca relevância política, pois não existe demanda efetiva para esse serviço por parte de seus potenciais beneficiários. Além disso, destaca a influência de agências de financiamento internacional, como o Banco Mundial, que se propõem a concentrar a atenção compensatória na educação básica de crianças e adolescentes, sob a alegação de que tais ações resultam em maior custo/benefício. Como resultado de todo esse processo, perpetua-se um círculo vicioso que impede a merecida valorização da EJA.

Uma avaliação das ações realizadas no Brasil, ao longo da década de 1990, revela o esvaziamento das políticas de educação de jovens e adultos na esfera federal e mostra os resultados negativos que se refletiram sobre a ação dos municípios. Ao analisar as políticas públicas de educação básica de jovens e adultos que constam na reforma do ensino implementada no Brasil, verifica-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar de EJA no ensino fundamental. Essa tendência foi provocada pela extinção da Fundação Educar (órgão remanescente do antigo Mobral, reordenado para apoiar e fomentar políticas e ações de educação de jovens e adultos em âmbito nacional), o que levou o Governo Federal a se desobrigar desse ensino, repassando tal responsabilidade às instâncias municipais de governo¹²¹.

¹²¹ No início do governo Collor, a medida provisória 251, de março de 1990, entre outras providências, extinguiu a Fundação Educar, colocando todos os seus funcionários em disponibilidade. Essa medida fez parte de um conjunto de iniciativas que visavam à modernização do Estado por meio do enxugamento da

Segundo Di Pierro (2001), também favoreceu essa tendência a criação de dispositivos na Constituição de 1988, os quais asseguravam aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, conferindo a responsabilidade de ofertá-la ao poder público e criando receitas e despesas que favoreciam tal processo.

Dois anos antes do *Impeachment* do governo Collor, foram lançadas as bases do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Foram realizados encontros, debates e seminários em todo o país, visando ao envolvimento e à mobilização de comissões municipais, estaduais e nacionais e de setores da sociedade civil. Todavia, enquanto essa mobilização se processava, o que predominou foi a prática clientelista no repasse dos recursos da União. Ocorreu uma ausência de controle no que se referia ao volume de recursos e ao número de projetos a que se destinavam. O PNAC revelou-se uma resposta tosca para as atividades do ano internacional da alfabetização. Com o *Impeachment* do Presidente da República, suas atividades foram paralisadas e não houve continuidade no governo Itamar Franco.

Nesse mesmo período, intelectuais com destaque e influência sobre a política educacional declararam abertamente a ausência de sentido de investimentos para a educação básica de jovens e adultos, uma vez que os analfabetos já estariam adaptados à sua condição social ¹²². Segundo eles, o déficit educativo deveria ser saldado progressivamente, por meio da renovação das gerações e da oferta do ensino fundamental para crianças e adolescentes em idade-série correspondente.

máquina administrativa, da racionalização dos gastos públicos e da promoção de programas de estabilização econômica.

¹²² Dentre os vários discursos que vieram a público no período, destacam-se o do Senador Darcy Ribeiro e do então Ministro da Educação do governo Collor, José Goldemberg. O primeiro, no Congresso Brasileiro de Alfabetização ocorrido em São Paulo, em 1990, proferiu a frase “Deixem os velhinhos morrerem em paz”, que depois foi problematizada por Haddad (1997) em artigo no qual analisa a educação de jovens e adultos e a nova LDB. O segundo, em entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 23/08/1991, afirmou que o grande problema do País era o analfabetismo das crianças e não dos adultos, uma vez que estes já haviam encontrado seu lugar na sociedade. Segundo ele, “Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”. Para melhor aprofundamento sobre essa discussão, conferir Celso BEISIEGEL (1997).

Com o fim da Fundação Educar, a educação de jovens e adultos foi assumida pelos governos municipais, nas séries iniciais do ensino fundamental, e pelos governos estaduais, no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Em estudo realizado no período, Haddad et al (1993) constatou que muitos municípios que mantinham convênios com a Fundação Educar acabaram assumindo esses programas com seus próprios recursos, sem o devido preparo gerencial e técnico. Nesse aspecto, o processo de municipalização da EJA resultou mais da omissão dos entes federais e estaduais de governo do que de uma política coordenada de descentralização¹²³. Segundo Di Pierro (2001), no final da década de 1990, os municípios respondiam por um terço das matrículas da educação básica, e, em 2001, sua participação na oferta do ensino fundamental de jovens e adultos representava 49,6%.

O retrocesso no plano das políticas educacionais também se refletiu no quadro legal por meio de duas medidas tomadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Concomitantemente ao processo de aprovação da nova LDB, tramitava no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14/96, que resultou na Lei 9424/96. A aprovação dessa emenda representou, no campo da EJA, a desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando a sua desqualificação no âmbito legal. Isso porque modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade da educação fundamental dos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada e mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. A aprovação dessa emenda implicou ainda a supressão, no artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, do compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos. Reduziu-se o percentual de 50% para 30% dos recursos a que se refere o artigo 212, destinado à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

¹²³ É importante considerar que, nesse período, alguns governos populares chegaram ao poder e, devido ao compromisso estabelecido com os setores populares, assumiram a EJA como política pública, resgatando em suas práticas o ideário da educação popular. Dentre essas experiências encontram-se a da Prefeitura de Porto Alegre (RS) e do MOVA (SP), criado na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, no governo de Luiza Erondina.

Por meio dessa emenda, criou-se o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério – FUNDEF, no âmbito dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Criado no final de 1996 e implementado em 1998, esse Fundo tornou-se o mecanismo que operacionalizou as diretrizes federais de descentralização do financiamento e da gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, focalizando seus esforços no ensino fundamental. Embora o Congresso Nacional tenha incluído os educandos jovens e adultos como beneficiários do Fundo, o presidente vetou esse dispositivo, sob a alegação de que os dados referentes ao ensino supletivo não eram confiáveis. Com isso, os Estados e Municípios perderam a liberdade de gerir os recursos relativos ao ensino básico, sendo a maior parte deles direcionada para o ensino fundamental das crianças e jovens em “idade apropriada”. Alguns estados e municípios, visando a contornar as limitações impostas pelo FUNDEF, reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração da aprendizagem, computando-os como parte do ensino fundamental comum.

Apesar de os Estados e Municípios reagirem a essa conjuntura de modo diferenciado, houve uma tendência em direcionar os recursos educacionais para a universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes, situados na faixa etária obrigatória (7 a 14 anos). A premissa subjacente a essa focalização assenta-se na idéia de que o investimento no ensino fundamental de crianças seria a estratégia mais adequada para estancar a produção do analfabetismo. Desse modo, além de os educandos da EJA não serem contados como beneficiários do FUNDEF, fechou-se o único canal de diálogo construído com a sociedade civil – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) - e os direitos educativos das pessoas jovens e adultas foram remetidos para a esfera da filantropia, como exemplifica o Programa Alfabetização Solidária¹²⁴.

¹²⁴ O Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1996, durante encontro de EJA ocorrido em Natal, nasce vinculado ao Programa Comunidade Solidariedade, coordenado pela então primeira dama Ruth Cardoso. Considerada uma política governamental a ser desenvolvida em parceria com empresas e instituições de ensino superior, posteriormente se tornou uma sociedade civil sem fins lucrativos, convertendo-se em organização não-governamental, com o qual sobreviveu após o fim do Governo Fernando Henrique. Ao estudar a implementação do PAS, a partir de uma perspectiva foucaultiana, Clarice TRAVERSINI (2006) argumenta que, por meio das práticas de “solidariedade”, tais como a adoção de analfabetos, multiplicação de sujeitos solidários e empresariamento do analfabetismo, o PAS busca reduzir o

A nova LDB situa a EJA como uma das modalidades educativas que compõem a educação básica. A flexibilidade organizacional e as possibilidades de aceleração de estudos, anteriormente considerados atributos exclusivos da EJA, foram estendidos a toda educação básica. A EJA é tratada em seção específica, intitulada *Educação de Jovens e Adultos*. O artigo 37 dessa seção declara que a “*educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*”. Também assevera que a EJA se destina ao universo dos trabalhadores, sendo necessárias ações integradas e complementares entre si, de modo a facilitar, para esse grupo, o acesso à educação bem como garantir sua permanência.

No entanto, o artigo 38 reitera uma visão compensatória, ao afirmar que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que habilitam ao prosseguimento de estudos em caráter regular¹²⁵. Com isso, não superou concepções intrínsecas à Lei 5692/71, que compreendiam a educação de jovens e adultos voltada para suprir a aprendizagem e recuperar o tempo perdido, desconsiderando o pertencimento de classe desse aluno e sua condição de aluno trabalhador. Uma mudança importante nessa lei foi o rebaixamento da idade dos candidatos ao exame supletivo; para 15 anos, no ensino fundamental, e para 18 anos, no ensino médio¹²⁶. Para alguns estudiosos da área, o rebaixamento da idade dos exames sinalizou, para as instâncias normativas estaduais, a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração de fluxo, medida facultada pela nova

analfabetismo, delegando esse problema à responsabilidade da sociedade civil. Ao se enredar na teia neoliberal, a solidariedade constitui-se uma forma de equacionar a ausência de políticas públicas para o setor, por meio da desresponsabilização do Estado em relação aos direitos sociais das pessoas jovens e adultas.

¹²⁵ No que tange ao artigo 38 da LDB, o parecer Jamil Cury, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, adverte que a concordância do adjetivo *supletivos* é ambígua, do ponto de vista gramatical, ou seja, pode referir-se a ambos, cursos e exames, quanto pode estar referida somente ao último. Apesar de reconhecer o caráter ambivalente do artigo, o parecer assinala que o novo conceito de EJA, oriundo do novo ordenamento jurídico reserva o adjetivo supletivo somente para os exames.

¹²⁶ Na legislação anterior, constava que os exames supletivos deveriam ser realizados ao nível de conclusão do ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, aos maiores de 18 e 21 anos de idade. Essa alteração gerou intensa polêmica nos meios educacionais, questionando-se suas implicações na qualidade do ensino da EJA e até mesmo de um provável incentivo à desescolarização de tal área.

LDB e posta em prática em vários governos estaduais e municipais ao longo do período¹²⁷.

Embora o Ministério da Educação tenha se eximido de suas responsabilidades no tocante à EJA, o Governo Federal não se isentou completamente da provisão da educação básica de jovens e adultos, uma vez que outras instâncias governamentais tomaram iniciativas a fim de acolher as demandas da sociedade civil no que tange à elevação da escolaridade dos jovens e adultos. A participação da União caracterizou-se por intervenções de caráter compensatório, destinado ao atendimento das regiões mais pobres do País. As questões referentes à EJA foram deslocadas para outros Ministérios, resultando na pulverização dos programas da União.

Os recursos do Governo Federal atribuídos à educação de jovens e adultos foram direcionados para subgrupos sociais e para as regiões mais pobres do Brasil. Dentre os programas desenvolvidos estão o Programa de Alfabetização Solidária, o PRONERA e o Projeto Recomeço. O primeiro, criado em 1996, desenvolvia atividades de alfabetização nos municípios e nas periferias metropolitanas onde se concentravam os maiores índices de analfabetismo e pobreza do País. O Programa Nacional de Reforma Agrária, PRONERA, criado em 1998, atendia assentamentos rurais, marcados por elevados índices de analfabetismo. O Programa Recomeço foi criado em 2001, valendo-se de recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, e era destinado à elevação da escolaridade em nível do ensino fundamental, atendendo aos estados que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento Humano¹²⁸.

Ao analisar os programas desenvolvidos pelo Governo Federal durante esse período, Di Pierro (2001) sublinha que tais iniciativas são de natureza

¹²⁷Embora não haja dados confiáveis sobre o período, Di Pierro (2005) levanta a hipótese de que, para driblar as restrições do FUNDEF, alguns municípios recorreram ao falseamento das estatísticas, computando o atendimento de jovens e adultos como parte do ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem idade-série, modalidade essa possível para captação de recursos.

¹²⁸ Quanto a esse último programa, Di Pierro (2004) indica que o Governo Lula o manteve, entretanto mudou seu nome para Fazendo Escola. Em 2004, quatorze estados do Norte e Nordeste vinham recebendo transferências federais proporcionais ao número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. O valor *per capita* era inferior ao gasto mínimo por aluno calculado pelo FUNDEF.

compensatória e visam a aliviar a pobreza na qual tais grupos se encontram. A focalização das políticas sociais se assenta na tese de que “*sob condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo*” (idem, p.325). A lógica subjacente a essas políticas compromete o princípio de universalização dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a função de compensar as desigualdades sociais geradas pelos efeitos do próprio modelo econômico.

Se essa reforma foi eficaz ao implementar processos de descentralização da gestão e do financiamento no ensino fundamental de jovens e adultos, também reteve funções centralizadoras mediante a elaboração de normas, documentos, currículos e exames nacionais que nortearam essa modalidade de ensino. Sem desconsiderar a qualidade presente em alguns materiais didáticos e pedagógicos, elaborados e divulgados pelo MEC, não há como desvincular tal produção desses processos mais amplos. Embora o MEC tenha abandonado a coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, desenvolveu instrumentos de controle e de regulação nacionalmente centralizados. Com efeito, nesse período organizou a coleta e divulgação de estatísticas educacionais, estruturou exames de certificação¹²⁹, implementou programa de formação (Parâmetros em Ação) e auxiliou na elaboração de materiais didáticos (Coleção *Viver, Aprender*) e referenciais curriculares na área de EJA. Como forma de estimular a adesão a essas políticas, o MEC impôs a condição de que só teriam acesso aos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aqueles Estados e municípios que pusessem em prática as referidas propostas.

Tais políticas são coerentes com as recomendações de organismos internacionais multilaterais – como o Banco Mundial – que exercem grande

¹²⁹ Em 14 de agosto de 2002, o Ministério da Educação criou a portaria 2270, que institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A primeira versão do exame, aplicada em novembro de 2002, teve um caráter de experiência piloto. Nessa primeira etapa, inscreveram-se 14.195 pessoas de 51 municípios de 15 estados. Apesar das expectativas e polêmicas levantadas, o Encceja foi suspenso pelo INEP em 2003, devido a conflitos de competência entre a União, Estados e Municípios, mas foi retomado pelo INEP, em 2005. Para aprofundamento conferir VIEIRA (2006).

influência na elaboração de reformas de ensino nos países da América Latina. Esse Banco propõe concentrar a atenção no ensino primário, tendo em vista atribuir uma maior taxa de retorno econômico para esse ensino. A focalização do gasto público no ensino fundamental, operacionalizada pelo FUNDEF, segue tais orientações, diferindo da concepção ampliada de educação proposta na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, e na concepção de educação ao longo da vida, defendida pela V CONFINTEA.

5.2.1- Avanços e limites da “Década de Educação para Todos”

Embora 1990 tenha sido declarado, pela ONU, o Ano Internacional da Alfabetização e apesar da realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em que se aprovou a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e o Plano para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, do qual o Brasil foi signatário, na prática não houve esforços reais para que os compromissos adotados fossem cumpridos.

Ao realizar uma avaliação dos compromissos assumidos nessa Conferência, Rosa Maria Torres (1999) afirma existir uma grande distância da visão ampliada de educação básica, acordada em Jomtiem, e a visão estreita de educação básica, posta em prática pelas reformas educativas na América Latina. Segundo ela, o estreitamento já podia ser antevisto pelo conjunto de indicadores escolhidos para avaliar a década, uma vez que os referentes para a educação de jovens e adultos permaneceram centrados na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido ampliado. Assim, os conceitos e metas formulados na Conferência Mundial de Educação Para Todos foram restringidos, prevalecendo as posições do Banco Mundial, que preconizavam a focalização na educação primária de crianças.

Dez anos após Jomtiem, realizou-se em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação, reunindo representantes de governos, organizações multilaterais e sociedade civil que haviam se comprometido a alcançar as metas e os objetivos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. O encontro teve por objetivo avaliar os progressos alcançados nessa década, delineando os desafios para os próximos 15 anos. A análise dos

documentos produzidos nesse evento mostra mais uma vez a reedição do mito de Sísifo, sinalizando que, como a pedra no mito, a educação é 'fardo' "*pesado demais para ser alçado ao cimo sem que outras forças contribuam para fazê-la chegar até lá*" (Paiva, 2005, p. 130).

O Marco de Dakar revela que, apesar dos avanços alcançados, nenhum dos compromissos assumidos em 1990 pelos governos que assinaram a Declaração Mundial de Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem foi inteiramente cumprido. Embora tenha havido um significativo progresso, considera-se inaceitável que no limiar do novo milênio existam mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a perpassar os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas esteja aquém das aspirações e necessidades da sociedade contemporânea.

As metas não alcançadas até 2000 foram postergadas para 2015. Dentre elas, encontra-se o compromisso de restabelecer em 50% a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente a alfabetização de mulheres. Uma importante bandeira de luta no campo dos direitos humanos, que gerou bastante controvérsia, foi a reivindicação do aumento da ajuda para os países em desenvolvimento e o perdão da dívida externa, por parte dos credores bilaterais e multilaterais, em prol da educação. Uma das questões em que o evento deixou a desejar refere-se à delimitação dos compromissos relativos ao financiamento da educação, uma vez que, temendo sanções posteriores, os governos não aceitaram que a declaração fixasse em 6% do Produto Interno Bruto, o investimento mínimo em educação.

Comentando as contradições entre o descaso com que as políticas de educação de jovens e adultos foram tratadas pelos governos do sul e as expectativas postas nesse campo educativo, Rosa Maria Torres (2003) salienta que:

"La educación de adultos en el Sur ha estado siempre atrapada entre recursos y atención tremendamente pobres, por un lado, y expectativas tremendamente ambiciosas, por el otro: autoestima, empoderamiento, construcción de ciudadanía, organización comunitaria, habilidades para el

trabajo, generación de ingresos, e incluso alivio de la pobreza. Si los gobiernos y la comunidad internacional esperan que la alfabetización y la educación de adultos tengan los impactos deseados sobre la vida de las personas, las familias y las comunidades, entonces debemos invertir más - no menos (...). Pero, además, esa inversión debe ir acompañada de reformas económicas y sociales significativas y más amplias. (Torres,2003, p.24)

Um pouco antes do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, realizou-se a V CONFINTEA, em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Essa conferência situa-se no contexto de uma série de eventos organizados pela Organização das Nações Unidas nos anos 1990. Dentre eles, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995). Nesses eventos, a educação foi considerada um elemento essencial na construção de uma sociedade baseada no desenvolvimento sustentável.

A V CONFINTEA representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade¹³⁰, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diferentemente das conferências anteriores, foram firmados compromissos numa Agenda para o Futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A *Declaração de Hamburgo*, aprovada na V CONFINTEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas na contemporaneidade.

Dentre os temas presentes na Declaração de Hamburgo, encontra-se a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, considerada uma ferramenta para a democratização da cultura, garantia aos meios de

¹³⁰ Compareceram nesta conferência mais de 1500 participantes, representando 170 países, incluindo-se ministros e vice-ministros, representantes dos Estados-membros da UNESCO, representantes de organizações do sistemas da ONU, representantes de ONGs, etc.

comunicação e às novas tecnologias da informação. A EJA também foi vista como uma forma de contribuir na promoção da igualdade entre homens e mulheres, na formação para o trabalho, na preservação ambiental e da saúde, além de contribuir no estímulo à participação criativa e consciente dos cidadãos.

A V Conferência adotou um conceito amplo de educação de jovens e adultos, entendendo-a como um:

processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos " (art. 3º da Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos, UNESCO, MEC, 2004, p.41)

Nesse evento, a educação de jovens e adultos foi compreendida como algo que acontece em uma multiplicidade de processos formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida, transcendendo os marcos escolares e desenvolvendo-se em diversas esferas da vida social. Ela visa a responder aos desafios da sociedade atual, fornecendo ferramentas para as pessoas sobreviverem de forma digna e humana. Como consequência dessa visão, superou-se a perspectiva compensatória, introduzindo-se um novo sentido às práticas de EJA, articulada a quatro pilares educativos: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Uma importante contribuição desse evento foi enfatizar que a educação de adultos é mais que um direito: é a chave de entrada para o século XXI¹³¹.

Ao analisar a contribuição latino-americana nesse evento, José Rivero (2000) destaca que esta região insistiu na necessidade de considerar como prioridade o trabalho educativo com jovens carentes e conferir à questão de gênero um lugar de destaque. Além disso, propôs que se superasse a

¹³¹ Os quatro pilares educativos estão explicitados no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Dellors. Para um maior aprofundamento conferir UNESCO (1998).

educação centrada no desempenho e controlada por exames, em favor de uma educação baseada na responsabilidade individual e coletiva.

5.2.2- Os jovens entram em cena na EJA.

Embora a V CONFINTEA tenha incorporado uma concepção ampliada de educação, reconhecendo os jovens como sujeitos dessa modalidade educativa, a Declaração usa as expressões educação de adultos e educação de jovens e adultos de forma indistinta, sem demarcar o porquê do uso do segundo termo. A referência mais próxima ocorre quando se afirma que “a *educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades*” (Brasil, 2004, p. 41). Apesar deste trecho sinalizar um dos aspectos constitutivos da identidade dos jovens – o fato de assumirem, de forma prematura, atribuições e responsabilidades do mundo adulto –, ele deixa de lado importantes dimensões que envolvem a complexidade das culturas juvenis, particularmente nos setores pertencentes às camadas populares.

Os diagnósticos educacionais mostram o quanto o direito à educação vem sendo negado a esses segmentos da população, sobretudo quando vinculado a fatores como renda e cor da pele. Com efeito, os dados do IBGE mostram que, em 2000, a população jovem situava-se na ordem de 35 milhões. Nesta população, havia mais de 18 milhões de pessoas excluídas de qualquer nível de escolarização. Dentre os analfabetos, 5% se situavam na faixa etária de 15 a 19 anos e 6,7% na faixa etária de 20 a 24 anos. No total, eram quase dois milhões os jovens entre 15 a 24 anos que se encontravam nessa condição. Um dado que expressa melhor a desigualdade social refere-se à questão da cor da pele: metade dos jovens que não tinham acesso à leitura e à escrita era constituída por negros.

Ao discutir sobre o que significa ser jovem na EJA, Eliane Ribeiro Andrade (2004) assinala que tais jovens carregam a marca da pobreza e, exatamente por isso, não têm condições de realizar uma escolaridade considerada satisfatória. Ela ainda acrescenta:

"São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um 'incansável' número de vezes; com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos) (...) Porém, a realidade que, muitas vezes incomoda o sistema educacional, é o fato de que, apesar desses jovens terem todos os motivos para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocadas para construir uma trajetória escolar bem sucedida" (Andrade, 2004, p. 50).

Reconhecer a presença dos jovens na EJA implica assumir o fracasso do sistema escolar, que não consegue acolher as especificidades dos adolescentes e jovens, levando-os a concluir com êxito a educação básica, cuja prioridade nas declarações e documentos internacionais não tem correspondido a investimentos efetivos por parte das políticas públicas. Para modificar esse cenário, a EJA precisa se abrir para a diversidade dos seus sujeitos, incorporando como válidos seus conhecimentos, valores e linguagens, quase sempre vistos de forma preconceituosa por parte da cultura escolar e pelos currículos que desenvolve. Precisa superar a visão compensatória de educação, a qual valoriza apenas a função de repor os conteúdos não ensinados na idade considerada como "adequada" para a aprendizagem.

Ao discutir o movimento de configuração das políticas de EJA, Miguel Arroyo (2005) salienta que este será marcado pela orientação que forem adquirindo as políticas da juventude e o reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos da vida, compreendidos como tempos de direitos. Arroyo argumenta que o protagonismo e a visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas não se originam apenas de trajetórias escolares truncadas, mas das múltiplas lacunas a que a sociedade conforma tal juventude. O autor assinala que a visibilidade dos jovens provém da sua presença como sujeitos sociais e culturais, que experimentam tempos da vida sobre os quais recaem, de forma específica, o desemprego e a ausência de perspectivas de futuro. Entretanto, ele defende que o protagonismo não advém

apenas das carências que a sociedade os condena. A juventude se destaca nos movimentos sociais do campo e da cidade, marcam presença em áreas como a cultura e a música, além de lutar por outro projeto de sociedade. Finalmente, Arroyo enfatiza que suas trajetórias sociais e escolares truncadas não representam *“sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”*. (Arroyo, 2005, p. 25).

Olhar a juventude com base na ótica da EJA implica considerar a questão da desigualdade social, dando visibilidade a um expressivo grupo que retorna à escola, apostando nela como possibilidade de futuro, construção de sociabilidade e reafirmação de suas identidades. Evoco as palavras de Eliane R. Andrade (2004, p. 53), quando indaga se esses jovens *“não seriam portadores de novas trajetórias educacionais, se postos diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes distintos?”*. Considerar a juventude a partir da perspectiva da EJA demanda repensar as práticas que se desenvolvem no cotidiano escolar. É necessário, sobretudo, atender de maneira diversa aos adultos e aos jovens. Embora a EJA apresente a dupla função de formar para a cidadania e para o trabalho, ambos os grupos possuem expectativas distintas no que tange a essas funções. Estar atento às essas diferenças constitui uma forma de construir uma EJA pautada no respeito à singularidade desses educandos.

Embora essas discussões não tenham sido assumidas de forma mais explícita na Declaração de Hamburgo, elas têm ganhado destaque nos fóruns de EJA - movimento que surge no País, ao final dos anos 1990, em decorrência da V CONFINTEA.

5.2.3 – A V CONFINTEA e seus desdobramentos no Brasil : a emergência dos fóruns de EJA

Como preparação para essa Conferência foram realizados vários encontros que mobilizaram educadores e pesquisadores de diferentes partes

do País¹³². Embora esses seminários tenham sido convocados pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e adultos (CNEJA), neles se exacerbaram as divergências entre os representantes de alguns setores da sociedade civil e as autoridades governamentais que, ao assumirem uma postura vertical, destituíram o canal de diálogo existente: CNEJA. É a partir de então que surgem os fóruns estaduais e regionais de EJA, como uma forma de opor resistência à desconstituição dos direitos educativos conquistados na transição democrática. Esse movimento social tem se expandido de forma rápida, unificando esforços em torno da construção de uma política integrada de EJA¹³³.

Os fóruns têm se caracterizado pela pluralidade de idéias e concepções político-pedagógicas. Eles são compostos com base em vários segmentos da sociedade civil e política: administrações públicas municipais, estaduais e federal; universidades, Ongs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares; Sistema "S" (SESI, SENAI, SENAC, SEBRAE, SESC, SENAT); educadores e estudantes. Os fóruns constituem espaços permanentes de trocas e de ações em parceria, estabelecendo diálogo freqüente com as diversas instituições envolvidas com a EJA, sejam elas governamentais ou não governamentais.

¹³² A agenda preparatória à V CONFINTEA teve a seguinte seqüência: encontros estaduais, encontros regionais (Curitiba e Salvador), encontro nacional (Natal, 1996), encontro latino-americano (Brasília, janeiro, 1997), culminando com o encontro internacional, ocorrido em Hamburgo, em julho de 1997.

¹³³ O Rio de Janeiro foi o primeiro estado a criar um fórum de EJA, em 1996. Na esteira desse movimento, foram criados, em 1998, os fóruns de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul. Desde então o movimento vem crescendo de forma rápida, até mesmo se regionalizando. O VII ENEJA, ocorrido em Brasília (DF) em 2005, registrou a participação de 26 Fóruns Estaduais e 34 Fóruns regionais, apresentando a seguinte configuração nos Estados e Distrito Federal: Região Norte — Rondônia (RO) e Regional RO (Ji-Paraná), Roraima (RR), Amazonas (AM), Tocantins (TO), Pará (PA), Acre (AC); Região Sul — Rio Grande do Sul (RS), Fórum RS e Fóruns Regionais (Serra, Litoral, Fronteira, Santa Cruz, Central, Pelotas, Noroeste, Porto Alegre/Grande Porto Alegre), Santa Catarina (SC) e Fóruns Regionais (Grande Florianópolis, Concórdia e Criciúma), Paraná (PR); Região Sudeste — Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e Fóruns Regionais de MG (Vale das Vertentes, Norte, Sudeste, Leste, Centro-Oeste, Inconfidentes e Zona da Mata), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Fóruns Regionais SP (Nordeste e Oeste); Região Centro-Oeste — Mato Grosso (MT) e Fórum Regional Norte do Mato Grosso; Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Goiás (GO); Região Nordeste — Bahia (BA), Fórum Regional BA (Extremo Sul); Maranhão (MA); Piauí (PI), Alagoas (AL), Sergipe (SE); Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Fóruns Regionais (Metropolitano, Litoral Sul, Mata Sul, Mata Centro, Vale do Capibaribe, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó-Ipanema, Submédio São Francisco, Sertão do Araripe, Sertão Central e Vale do São Francisco); Ceará (CE).

Como espaço de diálogo contínuo, os fóruns possibilitam aos representantes desses diversos segmentos estarem à frente no planejamento e na organização das políticas públicas de EJA. A agenda de diálogo, de reivindicação e de conflito dos fóruns com os governos expressam, em grande parte, os principais dilemas que perpassam as políticas de educação de jovens e adultos na atualidade, a saber: formação de educadores, financiamento, currículo, institucionalização das práticas da EJA, alfabetização, etc.

Com caráter suprapartidário, os fóruns adotam uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, funcionando como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. Enfim, são responsáveis por articular, discutir e congregar as experiências ocorridas em cada Estado, formulando e discutindo junto ao Poder Público proposições, iniciativas e práticas pedagógicas. A socialização das experiências e o conhecimento do que se faz na área visa à intervenção mais qualificada nesse campo (Soares, 2004).

Como decorrência da V CONFINTEA, realizou-se em Curitiba, em 1998, um encontro patrocinado pela UNESCO, com o intuito de socializar as discussões ocorridas nessa conferência e avaliar o desenvolvimento da EJA Pós-Hamburgo. Nesse encontro, decidiu-se iniciar uma série de encontros anuais, como forma de discutir as questões referentes às políticas de EJA. Nasceu, a partir daí, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que são realizados a cada ano, geralmente no mês de setembro, durante a Semana Internacional de Alfabetização. A Primeira edição do ENEJA ocorreu na cidade do Rio de Janeiro (1999), seguido de Campina Grande – PB (2000), São Paulo –SP (2001), Belo Horizonte – MG (2002), Cuiabá –MT (2003), Porto Alegre-RS (2004), Brasília –DF (2005) e Recife – PE (2006). O IX ENEJA está previsto para ocorrer em 2007, no estado do Paraná.

Ainda que sejam locais de formação, os ENEJAS não trazem o mesmo espírito dos seminários e congressos, mas se destacam por representarem *“um espaço político sintonizado com o momento histórico, no sentido de afirmar e consolidar estratégias, posições e compreensões acerca das políticas públicas nacionais e internacionais que se fazem na área”* (Paiva, 2005, p. 209). Trata-

se de uma rede de pessoas interessadas no desenvolvimento da área e que visam a contribuir para a melhoria desse campo educativo, mediante interferência nas políticas públicas, em defesa do direito de todos à educação.

Os ENEJAS representam um esforço de articulação dos fóruns com múltiplos parceiros em nível nacional e internacional; dentre eles, o MEC, UNESCO, MTE. Há também entidades correlatas, como o CONSED, UNDIME e ainda o MRA/INCRA, que são os responsáveis pelo PRONERA¹³⁴. Enfim, essa rede se organiza para ampliar as políticas de EJA, tendo como objetivo central fomentar as discussões sobre o direito à educação nos estados, municípios e nas respectivas instituições de origem.

Ao analisar o papel dos fóruns e dos ENEJAS na consolidação de uma política integrada de EJA, Jane Paiva (2005, p. 210) argumenta que à disposição dos Fóruns em assumir compromissos políticos efetivos - atuando como parceiros, com ânimo suficiente para modificar as condições em que a EJA vem se realizando no âmbito local, regional e nacional - adiciona-se uma *"rede de pessoas, afetos e subjetividades postos em relação"*. Por meio dessas práticas, é posto em evidência o fato de que *"as práticas cotidianas são capazes de alterar as lógicas do jogo político, desde que se as organize para além de táticas (...), como estratégias de resistência e de transformação"* (idem, p. 210).

Paiva também ressalta que, após a Conferência de Hamburgo, duas vertentes ganharam força na educação de jovens e adultos. A primeira, vinculada à escolarização, pretende garantir o direito de todos ao ensino básico, independentemente da idade, passando a ver a educação como um direito humano fundamental. A segunda vertente, vinculada à educação continuada é compreendida como o direito de aprender por toda a vida, independentemente da educação formal. A educação de jovens e adultos pode ser realizada em espaços diversos e em movimentos sociais, incluindo as ações educativas de gênero, meio ambiente, etnia, profissionalização, bem como a

¹³⁴ Respectivamente: Ministério da Educação, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; Ministério do Trabalho e Emprego, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Ministério da Reforma Agrária/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária.

formação de educadores, também considerados sujeitos jovem-adultos em processo contínuo de aprendizagem. Essa última vertente, segundo o Parecer CEB/CNE 11/2000¹³⁵, constitui o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, pois re-significa processos de formação por meio dos quais os sujeitos aprendem ao longo da vida.

Apesar da grande mobilização social em favor da EJA, as opções e os direcionamentos dados à política educacional brasileira, no período de 1990 a 2002, foram de encontro aos compromissos assumidos na V CONFINTEA. O País acabou destoando do concerto das nações, afirmando ser a EJA um desvio ocasionado pelo fracasso da educação de crianças. Embora tenha se tornado um dos países signatários desse evento, as ações políticas caminharam na contra-mão da história, reforçando o preconceito contra os analfabetos e destinando a esses grupos as “migalhas” da filantropia.

5.2.4 - CONFINTEA + 6 : avaliação dos seis anos Pós-Hamburgo

Seis anos após Hamburgo, em setembro de 2003, realizou-se, por convocação da UNESCO, um Encontro de Balanço Intermediário em Bangcoc¹³⁶, na Tailândia, com o fito de avaliar os progressos alcançados em direção aos compromissos estabelecidos na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro.

Reunindo cerca de 300 pessoas, de 50 governos nacionais e 40 organizações não-governamentais, procedeu-se a um balanço dos progressos realizados desde 1997, identificando-se as tarefas e os desafios a serem enfrentadas até a VI CONFINTEA, que ocorrerá em 2009¹³⁷. Para essa avaliação, buscou-se convergir as agendas das iniciativas de Hamburgo (sobre a educação de adultos), de Dakar (Educação para todos), da Década da alfabetização das Nações Unidas (2003- 2012) e das Metas do Milênio.

Nessa Conferência intermediária, verificou-se que os Países latino-americanos, manifestando avanços educacionais na região, inseriram na pauta

¹³⁵ O parecer CEB/CNE 11/2000, cujo relator foi Carlos Roberto Jamil Cury, atribui três funções a EJA: a função reparadora, equalizadora e qualificadora. Essa discussão será melhor explicitada adiante.

¹³⁶ Este encontro também é conhecido como CONFINTEA Mid Term ou CONFINTEA + 6.

¹³⁷ O Brasil e a África do sul se candidataram para sediar a próxima CONFINTEA, que ocorrerá em 2009.

temática dos seus programas a resolução de conflitos, a educação para a paz e a cidadania, a identidade cultural, bem como a valorização do património cultural, saúde, direitos humanos, etc. Ao mesmo tempo, resgataram a importância da educação de jovens e adultos, uma vez que milhares de pessoas ainda se encontram destituídas do acesso a conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Com base em relatórios oficiais dos vários governos, em análises regionais realizadas por pesquisadores a convite da UNESCO e informes paralelos elaborados por organizações não-governamentais, verificou-se que apesar dos esforços envidados, cerca de 862 milhões de pessoas no mundo ainda se encontram em situação de analfabetismo absoluto, dos quais 70% vivem na Ásia e África e 64% são mulheres. Na América Latina existem 39 milhões de pessoas nesta condição, o que correspondia a 11% da população maior de 14 anos. Acrescenta-se a esses dados, 110 milhões de jovens e adultos que não completaram quatro anos de escolaridade, engrossando as fileiras do analfabetismo funcional¹³⁸.

Para os participantes da conferência de Bangcoc, predominou a compreensão de que as políticas educativas da maior parte dos países não incorporaram a concepção ampliada de educação adotada em Hamburgo, prevalecendo uma visão instrumental, que reduz a educação básica à alfabetização e à instrução primária, focalizada na escolarização de crianças e adolescentes, em detrimento da educação para todos. Considerando a importância que as delegações presentes a Bangcoc continuaram a atribuir à educação de jovens e adultos, reafirmou-se nesse evento que:

Hoy, más que nunca, la educación y aprendizaje de adultos conforman una clave indispensable para liberar las fuerzas creativas de las personas, los movimientos sociales y las naciones. La paz, la justicia, la autoconfianza, el desarrollo económico, la cohesión social y la solidaridad siguen siendo metas y

¹³⁸ O conceito de analfabetismo funcional foi definido pela Unesco no final da década de 1970 para se referir àquelas pessoas que, embora saibam ler e escrever frases simples, não conseguem utilizar essas habilidades como ferramentas para lidar com as demandas do dia-a-dia: crescer profissionalmente, ter acesso à informação, transmitir seus conhecimentos e seguir aprendendo ao longo da vida. Nos últimos anos, visando a delimitar esse conceito, a UNESCO passou a utilizar como critério o número de anos de escolaridade. Nesse sentido, são considerados analfabetos funcionais pela UNESCO aquelas pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

obligaciones indispensables que habrá que seguir persiguiendo y reforzando en ya através de la educación y el aprendizaje de adultos (CONFINTEA MID TERM, 2003, p.22).

No Brasil, o movimento de desresponsabilização no tocante à EJA não foi diverso do ocorrido em âmbito mundial. Com efeito, nos anos posteriores à V CONFINTEA, observou-se um declínio nas taxas de analfabetismo absoluto. Enquanto a contagem populacional do IBGE de 1996 mostrava a existência de 14,7% de analfabetos na população de 15 anos ou mais, a PNAD de 2001 registrou que esse índice havia caído para 12,4%.

De acordo com Di Pierro e Graciano (2003), a redução na taxa de analfabetismo é um fenômeno recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a educação de jovens e adultos, mas da combinação da dinâmica demográfica e do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhadas por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para alunos defasados na relação idade-série.

Apesar do declínio nas taxas de analfabetismo, por trás desses números persistem inúmeras desigualdades. Essas diferenças avultam, sobretudo, quando se analisa o recorte geográfico, de idade, gênero e de raça/etnia. Se, em 2000, o número de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais se situava em torno de 16 milhões (13,6 deste grupo etário), no Nordeste esse índice correspondia a 26,2%, enquanto no sul era de 7,7%. Havia também diferenças entre a população que vivia no campo e a que vivia na cidade. Enquanto na zona rural 29,8 % dos jovens e adultos de 15 ou mais eram considerados analfabetos absolutos, na zona urbana esse número chegava a 10,2%. Vale ressaltar que a zona rural nordestina registrava o maior índice de analfabetismo do País, na ordem de 42,6%.

No tocante à idade, o maior contingente de analfabetos encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com pessoas de idade igual ou superior a 50 anos. Mas o analfabetismo não estava restrito a esta faixa geracional. Em 2000, havia, entre a população de 15 a 24 anos, quase dois milhões de analfabetos, o que correspondia a 11,7% dessa população.

No que tange às desigualdades de renda, nas famílias com renda entre cinco a dez salários mínimos mensais, o analfabetismo estava em torno de 4,7%. Já nas famílias que percebiam menos de um salário mínimo, essa taxa subia para 28,8%. Todavia, ao considerarmos o item cor da pele, evidencia-se o agravamento da desigualdade social, uma vez que o analfabetismo na população negra era de 20% contra 8,3% na população branca. O único avanço observado foi na equidade de gênero no acesso à alfabetização, posto que as mulheres estavam à frente dos homens no que concerne aos anos de escolaridade.

No entanto, é preciso considerar também que o conceito de alfabetização adotado pelo IBGE é bastante precário, pois considera alfabetizado aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples. A definição de alfabetização funcional que a UNESCO adota vem sofrendo revisões ao longo do tempo, como reflexo das mudanças socioculturais. Segundo a UNESCO, a alfabetização funcional é aquela que proporciona a capacidade da pessoa utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para enfrentar as demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Considerando essas orientações, o IBGE passou a divulgar, a partir da década de 1990, índices de analfabetismo funcional, baseando-se no número de séries concluídas. Pelo critério do IBGE são analfabetas funcionais as pessoas que possuem menos de quatro anos de escolaridade. Com base nesse critério, existiam, em 2000, 33 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais em condição de analfabetismo funcional, o que correspondia a 27,3% desse grupo etário.

Esses dados mostram a necessidade de se desenvolver, ao lado das políticas de universalização da alfabetização e ampliação do acesso dos jovens e adultos ao ensino fundamental, *“estratégias de discriminação positiva, voltadas à inclusão e promoção de equidade educativa, estratégias essas que não foram incorporadas às políticas implementadas no período mais recente.”* (Di Pierro e Graciano, 2003, p.43). Segundo essas autoras, a desigualdade educacional não pode ser atribuída a lacunas de âmbito jurídico, uma vez que o Brasil é signatário de vários acordos internacionais e os direitos educacionais

estão assegurados em sua legislação, como a Constituição de 1988 e a atual LDB. Os limites estão situados no campo da política educacional e no reduzido controle que a sociedade civil e o poder judiciário sobre ela exercem.

Dados disponibilizados, em 2003, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revelam que o atendimento nessa modalidade de ensino foi deficitário. Embora a matrícula inicial no ensino fundamental de jovens e adultos tenha registrado 2,7 milhões de estudantes, isso representava apenas 4% da demanda potencial, visto que 66 milhões de brasileiros com mais de 14 anos não possuíam o ensino fundamental completo. Apesar dos dados do Censo escolar de 2000 indicarem que, na população de 14 anos ou mais, o atendimento se havia ampliado de 13% em 1996 para 21% em 2000; esse atendimento, provavelmente, foi destinado a adolescentes e jovens em escolas do ensino regular (idem, 2003).

Como se observa, os desafios para se garantir o direito à educação negado a tantos jovens e adultos são hercúleos. Para atingir as metas propostas nos planos internacionais, além de aumentar o atendimento escolar, é necessário torná-lo mais adequado para este público. Para isso, seria preciso ampliar o financiamento público e repensar a formação de seus educadores, o que implicaria reposicionar a EJA na agenda das políticas públicas, retirando-a de sua condição marginal.

Ao refletir sobre as distâncias entre os sujeitos que têm acesso aos bens culturais e aqueles que se encontram - em plena era do conhecimento e das novas tecnologias - excluídos do acesso à leitura e a escrita, Jane Paiva argumenta que:

"cada dia mais se produzem apartações de toda ordem, desafiando a possibilidade de compreensão porque imersas numa extensa e complexa rede, à espera de desvendamentos. Implica traduzir e apreender essa complexidade, não apenas ditada pelas tecnologias da informação e da comunicação, mas também pelos bens e valores que conformam a era em que vivemos: câmeras digitais de memórias que desafiam as nossas; microcomputadores de todos os tamanhos e tipos, que se levam na palma da mão, celulares de múltiplas funções aliados e confrontados com os livros - páginas que

encerram códigos de talvez mais difícil decifração, associados a crises éticas, violência, ausência de cidadania, tênue vivência democrática” (Paiva, 2005, p. 203).

Segundo Paiva, caberia às políticas públicas de educação de jovens e adultos não apenas assumir o sistema educativo formal mas somar forças às iniciativas que vem se realizando na sociedade civil, com vistas a manter acesa a chama do direito à educação, que ainda não se fez realidade para todos. Além de defender uma perspectiva ampliada de educação, assinalando que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, a autora afirma que os projetos de nação e as políticas de governo têm um importante papel a desempenhar, desde que se disponham a transformar a realidade e a incluir “a educação e a aprendizagem de jovens e adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e em programas sociais, como contribuição essencial à prosperidade econômica, ao desenvolvimento sustentável, à coesão social e à solidariedade” (CONFINTEA MID TERM, 2003, p. 23).

É nessa perspectiva que o governo Lula, empossado em 2003, vêm tentando modificar o discurso e as práticas referentes ao direito dos milhares de jovens e adultos excluídos do acesso à educação escolar. Com base nas reflexões ensaiadas pelos educadores – sujeitos deste estudo -, buscamos, no item a seguir, discutir esse tema.

5.3 - Programas e projetos de EJA do Governo Lula

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo Governo Federal, ao lado de programas de alívio à pobreza, como o Fome Zero¹³⁹. Para isso, foi criada a Secretaria

¹³⁹ O Programa Fome Zero surgiu com base em uma proposta de discussão elaborada pelo Instituto de Cidadania, em 2001, sob a coordenação de José Graziano da Silva, contando com a participação de uma centena de técnicos, acadêmicos e operadores de políticas. De acordo com Belik e Del Grossi (2003), o programa possuía três objetivos: “(a) avaliar a situação dos programas de combate à fome no Brasil diante dos compromissos firmados pelo Brasil na Cúpula Mundial de Alimentação (1996); b) retomar a mobilização da sociedade em torno do tema da segurança alimentar e; c) envolver os governos federal, estaduais e municipais, ONGS e sociedade civil em uma proposta factível para combater a fome” (2003, p. 9). Na condição de Conselheiro do Instituto de Cidadania, Luiz Inácio Lula da Silva abraçou o Programa Fome Zero como parte de sua campanha presidencial, e, após sua posse, o colocou como prioridade de seu governo. O

Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com o fito de diminuir os índices de analfabetismo à metade durante o período de quatro anos. Com recursos escassos e manejando um conceito limitado de alfabetização, implantou-se o Programa Brasil Alfabetizado, que visava a contribuir com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que se dispusessem a desenvolver ações de alfabetização.

O Brasil Alfabetizado, situando-se como uma campanha plural, buscou acolher toda sorte de iniciativas, já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização. A fim de se legitimar politicamente, buscou recriar o canal de diálogo fechado durante a gestão anterior, convocando uma Comissão Nacional de caráter consultivo, que contava com a participação de vários representantes da sociedade civil.

Mesmo ao se reconhecer a disposição do governo federal em estabelecer uma política ampla para EJA, alguns educadores apontaram a desarticulação entre as ações de alfabetização e a continuidade de outras etapas de estudo, questionando o pouco tempo destinado à alfabetização e a formação do educador.

Entrevistado em setembro de 2003 - período no qual o Programa Brasil Alfabetizado estava em processo de implantação -, Renato Hilário posicionava-se contrário a esta iniciativa, afirmando que subscrevê-la significaria estar concordando que o jovem e adulto não-alfabetizado fosse tratado como qualquer coisa. Renato questionava especificamente o discurso do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que afirmara, em um dos seus pronunciamentos, que qualquer pessoa poderia alfabetizar. Discordando da posição desse Ministro, Renato argumentava que: "*Qualquer pessoa não pode*

Fome Zero foi apresentado como um Programa de todo o governo, envolvendo todos os ministérios. Além do Cartão Alimentação, o programa incluía políticas específicas, como a distribuição de alimentos, aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar, ampliação da merenda escolar, nutrição Materno Infantil, entre outras. Embora pretendesse combinar políticas estruturais, específicas e locais, envolvendo todos os órgãos federais em suas ações, o Programa gerou uma série de críticas e polêmicas. Para um maior aprofundamento sobre a trajetória desse programa e de suas principais polêmicas, conferir Maria Carmelita YASBEK O Programa Fome Zero no contexto das políticas sociais brasileiras **São Paulo em Perspectiva**, vol 18, n. 2, São Paulo, abril/junho, 2004.

alfabetizar. Uma das coisas mais complexas é justamente alfabetizar. Somente a apropriação da leitura e escrita já não é fácil. Imagine se você quer que as pessoas produzam um conhecimento, sendo sujeitos participantes da história? Porque o pessoal fala em exercício de cidadania. Eu não uso essa palavra. (...) Agora uma coisa que para nós é fundante: não tem sentido nenhuma campanha de alfabetização. Eu sei que em nível de Brasil e em nível de Brasília, principalmente, as pessoas que estão ligadas à atual administração do Ministério da educação e Cultura, que são inclusive da rede pública de ensino e que estão fazendo o Curso de Pedagogia para Início de Escolarização que é o convênio UNB-GDF¹⁴⁰, essas pessoas, neste momento, sentem um desconforto muito grande, porque eu, de uma forma muito indignada, no dia em que estive lá, falando para mais de mil cursistas, disse que não admitia que um governo, dito dos trabalhadores, mais uma vez tratasse jovem e adulto não alfabetizado com campanha. Em toda literatura mundial e até literatura nacional está mais do que evidente que campanha não leva a lugar nenhum. Dentre as campanhas, desde 1920, por maior que fosse o dinheiro, por maior que fosse o recurso humano envolvido, nenhuma conseguiu realmente resolver a questão do analfabetismo. Porque a questão do analfabetismo está nisso que fazemos no Paranoá: simultaneamente a criança, para que ela fique na escola aprendendo ou tendo o prazer de estar na escola (...) Nós já fizemos isso aí. Depois entender que você pode trabalhar essa criança, ligando-a com o pai e a mãe que vai se alfabetizar. Isso, já de forma espontânea, começou a acontecer no próprio Projeto Paranoá, à medida que as crianças começaram a ir à noite com seus pais e mães, porque não tinham com quem ficar. A gente nota como é que o filho e a filha começaram a ajudar. Essa perspectiva já está acontecendo na rede.”

Esse trecho do depoimento de Renato levanta uma das mais importantes lições da história das políticas públicas da EJA: as campanhas e movimentos de massa não solucionarão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Renato argumenta que alfabetizar, somente na

¹⁴⁰ PIE – Pedagogia para Início de escolarização é um curso de Formação de Professores em nível superior, de caráter semipresencial, realizado a partir de Convênio da Universidade de Brasília e Governo do Distrito Federal.

perspectiva da mera codificação/decodificação, já é algo complexo, e imaginem se a essa proposta se agrega uma abordagem política e emancipatória. Renato retoma as primeiras campanhas, ocorridas desde 1920, para reafirmar que elas são desprovidas de sentido, pois não tocam no mecanismo gerador do analfabetismo: a desigualdade social. Sua fala evoca o fato de que as raízes do analfabetismo se encontram na sociedade injusta e desigual. Elas se originam da ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Da inconciliação entre manter a sobrevivência e os estudos, visto que, desde cedo, esses sujeitos são obrigados a trabalhar para contribuir no orçamento familiar. Grande parte dos analfabetos adultos de hoje tiveram uma curta passagem pela escola, nela aprenderam alguma coisa, mas o desuso acabou levando ao esquecimento. Muitos jovens de hoje freqüentam a escola, mas nela não conseguem aprender de forma suficiente e adequada. Saem dela analfabetos funcionais, incapazes de relacionar as idéias presentes com a realidade à sua volta por meio de um texto. Ao refletir sobre esse cenário, Osmar Fávero (2004, p.26) critica o fato de continuarmos a oferecer “*pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade?*”. Para esse autor, não é possível mais pensar a alfabetização de adultos desarticulada dos demais níveis educativos. A escolarização de jovens e adultos precisa ser entendida de forma mais ampla, como algo que se inicia com a alfabetização, mas que se encontra articulada a outras etapas do ensino, de modo a assegurar o direito ao saber historicamente negado. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as práticas de EJA a outras políticas inclusivas. Afinal, o mito de que a alfabetização, por si mesma, promova o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda ou melhoria na qualidade de vida.

Outro ponto tangenciado por Renato diz respeito à sinergia entre a educação de crianças e a educação de jovens e adultos. Embora as políticas implementadas a partir de 1990 tenham compreendido a educação de crianças como uma forma de estancar o analfabetismo adulto, conferindo um lugar

marginal a esta questão, muitos estudos indicam o quanto pais, com maior nível de instrução, podem contribuir de forma positiva na criação dos seus filhos. Schmelkes (1996) destaca algumas evidências dos efeitos intrageracionais e intergeracionais que a educação de adultos pode vir a proporcionar. Primeiramente, ela aponta a maior capacidade de adultos mais educados em usarem os recursos disponíveis, em buscar informações e em participar de organizações que representam seus interesses, exigindo respeito ao cumprimento dos direitos fundamentais. Em seguida, mostra a influência recíproca entre a escolaridade dos pais e dos filhos, ambos considerados componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural. Schmelkes indica a existência de uma taxa de menor fecundidade entre pais com maior nível educativo bem como a diminuição das doenças e mortalidade infantil. Em suma, para essa autora, pais mais educados e, sobretudo, mães mais instruídas encontram-se melhor capacitados para criar filhos sãos, inteligentes e emocionalmente íntegros.

Ainda em relação às propostas de EJA, realizadas no início do governo Lula, Vera Barreto reflete sobre o problema da EJA se reduzir a filantropia. Segundo ela, o fato do Ministério da Educação reunir as diversas experiências e não articulá-las a políticas públicas mais consistentes pode incorrer na interpretação da educação como caridade, um favor que se presta aos mais necessitados: *"corre-se esse risco, porque você diz "Fome Zero" se a Fome Zero não for só uma esmola, ela pode ser um espaço educativo. Por que não ser um espaço de educação de jovens e adultos? Eu acho que um governo democrático deveria considerar como tanto. Agora o meu medo é isso aqui virar apenas uma esmola e eu considerar que eu fiz educação. Eu acho isso bastante complicado (...). Eu confesso que eu tive um pouco de medo, no último texto que eu li do Beto¹⁴¹. Eu tive medo na seguinte linha: a sensação que me deu. Não sei se o Beto esqueceu... quando ele vai falar da alfabetização de adultos e da experiência dele com o método Paulo Freire, eu acho que ele fala de uma maneira meio mágica, como uma coisa assim:- " eu estou trabalhando com um campo de funcionários e tenho que conversar com*

¹⁴¹ Frei Beto, então assessor do Governo Lula que coordenava o Programa "Fome Zero".

os operários que trabalham montando caminhões. Eu digo para eles: — quanto custa o caminhão que você montou? Vamos procurar saber preço de caminhão?” Aí leva lá uma lista de preços: - “Caminhão tal custa tanto”.O fulano fica abismado! - “Quem fez o caminhão foram vocês e agora me diga aqui quem é que pode comprar um caminhão?”.

Ele passa por uma coisa quase mágica de que, naquela discussão, as pessoas tomaram consciência de que o trabalho gerou a riqueza que não é usada e nem apropriada por eles. Eu acredito que a educação possa facilitar essa compreensão, mas não é num impulso. Não é automático. Uma vez discutimos isso. Eu acho que é complexo. Tenho medo dessa idéia que fica meio fantasiosa de você poder, via diálogo, conseguir maravilhas da noite para o dia. Tenho muito medo de tudo isso levado para o Fome Zero, às vezes, eu fico com medo de isso pode ser um teatro forte”.

O depoimento de Vera aponta alguns riscos do Programa Brasil Alfabetizado vir a se constituir em filantropia. Apesar de reconhecer que a prioridade concedida a esse programa tenha recolocado a educação de jovens e adultos na agenda das políticas públicas, assinala que o direito à educação não se reduz à alfabetização. Embora acredite que a alfabetização possa favorecer uma maior compreensão da realidade social, questiona o caráter mágico atribuído às práticas de alfabetização, argumentando que a relação alfabetização/conscientização não ocorre de forma instantânea, “da noite para o dia”. A recusa em que as práticas de EJA se convertam em filantropia ou a um “teatro forte” é que animou essa educadora a se posicionar criticamente em relação ao tratamento conferido à área e a esperar algo mais consistente por parte de um governo popular.

Embora a mudança no discurso governamental tenha colaborado para reposicionar a EJA no conjunto das políticas educacionais, a continuidade das práticas de financiamento da gestão anterior - tais como a manutenção da exclusão dos educandos jovens e adultos como beneficiários do FUNDEF - limitou as atividades de EJA a programas de alfabetização e de elevação da escolaridade. Portanto, até 2003, a proposta do MEC ainda não contemplava os anseios dos movimentos organizados, pois não atendia aos preceitos

constitucionais, que afirmavam ser a educação fundamental um direito de todos.

Apesar disso, o MEC manteve nesse período um diálogo fecundo com os movimentos sociais envolvidos com a EJA. A partir de 2004, a mudança de ministros trouxe alterações que ajudaram a reduzir algumas limitações existentes.¹⁴² Os diferentes programas do MEC foram reunidos na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A educação de jovens e adultos também foi incluída como beneficiária de recursos financeiros em projeto remetido ao Congresso para o Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), previsto para substituir o FUNDEF no final de 2006.

Ao discutir as mudanças efetuadas na EJA durante o governo Lula, Timothy Ireland e Ricardo Henriques destacam os eixos de ação organizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. De acordo com eles,

Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiaram do ingresso e da permanência na escola. Alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania, determinados pelo presidente Lula. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnicoracial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional (Ireland e Henriques, 2005, p. 352).

Esses autores assinalam, sobretudo, a mudança de concepção política no que tange à questão do direito, que se consubstancia por meio do reconhecimento “do direito à educação como um direito humano fundamental, que exige, em certos momentos, um atendimento especial para segmentos da população estruturalmente fragilizados” (2005, p. 351). Eles afirmam que a concepção ética e histórica que ampara o direito de todos à educação impõe o

¹⁴² O segundo Ministro da Educação do Governo Lula foi Tarso Genro. A partir de 2005, esta pasta foi assumida por Fernando Haddad.

reconhecimento da diversidade de realidades e de sujeitos. Argumentam que a solução para os problemas da área demanda o esforço conjunto da sociedade e do poder público, que busca re-significar o conceito de parceria, desgastado ao longo dos anos, porque compreendido como desresponsabilização estatal perante à educação das majorias.

Conceber a educação de jovens e adultos no âmbito do paradigma da educação continuada e na perspectiva do direito constitui o foco das políticas implementadas nesse período. Reconhecer a diversidade e as desigualdades sociais, tendo como eixo a qualidade da educação, implica inverter a perspectiva de racionalização econômica que vem predominando nos últimos anos. Com efeito, o aumento dos recursos e mudanças operadas na duração e no desenho do Brasil Alfabetizado e no Programa Fazendo Escola, em 2005, conduziram a uma maior articulação entre as políticas de alfabetização e de continuidade ao ensino fundamental ¹⁴³. Ao mesmo tempo, a SECAD começou a configurar instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação desses programas, investindo na formação continuada dos educadores.

¹⁴³ Os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola constituem as principais frentes da Coordenação de Educação de jovens e Adultos da SECAD. De acordo com Ireland e Henriques (2005), o *Brasil Alfabetizado* visa à inclusão educacional, mediante a alfabetização de jovens e adultos maiores de 15 anos que não tiveram acesso à leitura e à escrita na idade considerada “apropriada”. Insere-se, portanto, na perspectiva do direito à educação, que se inicia com a alfabetização e tem continuidade nos demais níveis de ensino. Criado em 2003, esse programa pretende alfabetizar cerca de 8 milhões de jovens e adultos no período que vai de 2003 a 2007. Para o seu desenvolvimento, conta com auxílio de recursos do FNDE, que são distribuídos a organismos governamentais e não-governamentais para que desenvolvam a formação de educadores e alfabetização de jovens e adultos no período de sete a oito meses. De acordo com Ireland e Henriques (2005), em 2004, o Programa firmou 382 convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, organizações sociais e escolas de nível superior, destinando 167 milhões para que 84 mil alfabetizadores ensinassem a ler e escrever 1,7 milhões de educandos inscritos no Programa. Já em 2005, pretendia atender a 2,2 milhões de jovens e adultos em mais de 4.000 municípios, investindo R\$220 milhões, dos quais setenta por cento para estados e municípios e trinta por cento para ONGs e Instituição de Ensino Superior. Como continuidade a esse Programa, o MEC vem desenvolvendo também o Programa de *Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Programa Fazendo Escola*, que substituiu o Programa Recomeço. O Programa é ofertado em parceria pelo *Ministério da Educação e governos estaduais e municipais, por meio da transferência, em caráter suplementar*, de recursos referenciados ao número de alunos matriculados no sistema. Ele busca atender pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental, visando, portanto, a *contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade* em bolsões de pobreza do país, onde se aglutina a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental. De acordo com o Censo escolar promovido pelo INEP/2004, O redesenho desse Programa, permitiu o atendimento de 3.342.531 alunos matriculados em EJA, em 4.175 municípios brasileiros, totalizando um investimento de R\$486 milhões.

No âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, gerou-se o Programa Escola de Fábrica, visando à qualificação profissional em nível básico de estudantes pobres de 16 a 24 anos. Na Secretaria Nacional de Juventude, criou-se, em 2005, o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (Pró-Jovem), que visa a atingir 200 mil jovens de 18 a 24 anos que tenham menos de quatro anos de escolaridade e estejam fora do mercado de trabalho. O aluno recebe uma bolsa de R\$ 100 por mês, comprometendo-se a se engajar em atividades comunitárias. O Pró-Jovem foi desenvolvido em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, bem como Prefeituras Municipais. Ele se estrutura em doze meses de duração, possuindo prévia definição de currículo, material didático e sistema de certificação. Durante esse intervalo, o programa busca promover a elevação da escolaridade no âmbito do ensino fundamental, ensinar uma profissão e desenvolver atividades de interesse comunitário.

Nesse mesmo período, foi criado o Programa de Integração Profissional do Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com vistas a proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica. Desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, na Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, o PROEJA repassa recursos a diversas instituições para que estas promovam, conjuntamente, ações de formação geral e profissional. Dentre essas se destacam as redes municipais e estaduais, escolas da rede federal de formação tecnológica e unidades privadas, como as escolas ligadas ao Sistema "S".

Apesar dos esforços envidados, alguns pesquisadores da EJA se mostram reticentes quanto às ações implementadas pelo MEC. Segundo Di Pierro (2005), O MEC ainda não conseguiu:

recuperar a coordenação da política interministerial da formação de jovens e adultos, que continua dispersa não só nos Ministérios do Trabalho e Emprego (gestor do Plano Nacional de Qualificação) e do Desenvolvimento Agrário (que coordena o PRONERA), mas agora também na recém-criada Secretaria Nacional de Juventude, responsável pelo Pró-Jovem, que sequer se identifica como um programa pertinente à modalidade. Também não superou o padrão

assimétrico adotado pelas gestões anteriores, pelo qual o governo federal condiciona a cooperação técnica e financeira aos estados, municípios e organizações sociais à adesão incondicional a projetos previamente modelados (Di Pierro, 2005, p. 1129-1130).

Apesar das contradições e dos inúmeros desafios que perpassam as políticas de EJA, há de se reconhecer que, após mais de 12 anos de negligência, a área começa a ser tratada como uma política pública. Ireland e Henriques constatam um espírito de revitalização e renovação na EJA e argumentam que a SECAD/MEC busca colocar-se em sintonia com o movimento nacional e internacional em luta pelo direito de educação para todos, assumindo o desafio de organizar a EJA, não apenas mais restrita à alfabetização, mas entendida na perspectiva da educação continuada. Segundo eles, *“o momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um amplo diálogo que aponta para uma reconfiguração mais pública da educação de jovens e adultos”* (Ireland e Henriques, 2005, p. 358).

Trata-se de abertura para um processo de construção coletiva da EJA. Uma maneira de reconfigurar a área, tornando-a adequada aos interesses e especificidades dos seus educandos. Além de incorporar os entes federativos nessa luta, a SECAD/MEC busca o concurso da sociedade, envolvendo os atores que historicamente já atuam nela, por reconhecer que:

“os verdadeiros sujeitos da história da EJA no Brasil, além dos próprios jovens e adultos, são coletivos, representantes de governos, organizações não-governamentais, organismos internacionais, trabalhadores e patrões, sindicalistas e movimentos sociais, que de alguma forma estão fazendo a EJA, na complexa e diversa realidade brasileira. Esses coletivos são muito bem representados pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, uma experiência rica que tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil desde 1996 (Ireland e Henriques, 2005, p. 357).

A SECAD compromete-se, portanto, com a enorme dívida histórica do País referente à educação, mediante a democratização dos sistemas de ensino

e a elaboração de instrumentos que assegurem a educação para todos, como um direito humano fundamental. Busca, desta maneira, ampliar a concepção da EJA para além da alfabetização ou escolarização, incorporando *“os sentidos da EJA fixados em Hamburgo, que assentam a educação como chave para o século XXI e consideram a humanização dos sujeitos como uma resultante de aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida”* (idem, p. 359).

5.4- Controvérsias no interior da EJA: a institucionalização de suas práticas.

Uma das contribuições da V CONFINTEA foi entender a educação de jovens e adultos a partir do paradigma da educação continuada: um processo amplo que se realiza ao longo da vida e não se restringe ao espaço escolar. Essa concepção ampliada de educação influenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA¹⁴⁴. De um modo geral, as Diretrizes retomam o percurso histórico dessa área e analisam a legislação pertinente, reafirmando a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, cuja oferta gratuita é dever do Poder Público. As Diretrizes propõem o deslocamento da idéia de compensação para a idéia de reparação de direito, caracterizando a EJA como modalidade educativa da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. O Parecer também apresenta três funções básicas, as quais a EJA deve cumprir: a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Por meio da função reparadora, a EJA é concebida como uma dívida social não reparada com relação àqueles que não tiveram acesso à escrita e à leitura, como bens sociais e culturais. A privação desse direito significa a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa dos jovens e adultos subescolarizados na convivência social contemporânea. Por meio dessa

¹⁴⁴ O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer 11/2000, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Anterior a sua aprovação, iniciou-se um processo de audiências públicas e de reuniões nos fóruns de educação de jovens e adultos, com o intuito de realizar um diálogo com a comunidade educacional, reunindo as contribuições de diversos atores para a elaboração do documento. Também foram realizadas duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Serviço Social da Indústria (SESI), contando com a presença da Câmara de Educação Básica, representada pela relatoria das Diretrizes Curriculares de EJA.

função, reitera-se que a reparação dessa realidade é um imperativo e um dos fins da EJA, e constata-se que o acesso a esses bens culturais significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

No que concerne à função equalizadora, trata-se das especificidades dos sujeitos da EJA, grupo constituído em grande parte por pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. A partir do conceito de equidade, afirma-se a necessidade do tratamento diferenciado àqueles que se encontram em situação desigual, *"garantindo, assim, redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas"* (Brasil, 2001, p.117).

Em virtude da função qualificadora, retoma-se a noção de educação ao longo da vida, presente na Declaração de Hamburgo. A educação é vista como uma forma de propiciar o desenvolvimento de todas as pessoas, independente da idade. Nela, adolescentes, jovens e adultos e idosos podem atualizar conhecimentos, desenvolver habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas dimensões culturais e do trabalho ao longo da vida. Segundo o Parecer, *essa função incorpora o sentido da EJA, "que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares"* (idem, p. 118).

Apesar de situar a educação de jovens e adultos no campo dos direitos, as Diretrizes Curriculares vêm sofrendo algumas críticas por caracterizar a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Em artigo publicado posteriormente às Diretrizes, Miguel Arroyo (2001) questiona as limitações de propostas que pretendem restringir a EJA aos parâmetros escolares. Ele afirma que a defesa da inclusão da EJA na LDB de 1996 incorporava as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular. Esse autor propõe que se faça uma trajetória inversa, repensando o ensino fundamental e médio com base na radicalidade acumulada na EJA. Segundo ele,

"a trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensino fundamental e médio, mas como

modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo nos setores populares que freqüentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidade de educação e formação básica” (Arroyo, 2001, p. 13-14).

Esse autor afirma existir uma história pouco contada de experiências educativas que, nas últimas décadas, tentaram implementar no ensino fundamental e médio concepções mais avançadas do direito à educação, à cultura, à identidade, à formação plena. Ele assevera que as dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino foram enormes, o que levou esses projetos a ficarem *“na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação do rendimento... Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação”*, mas que tiveram existência curta por não se encaixarem *“na rigidez instituída das etapas de ensino”* (idem, p. 16).

Ao refletir sobre a vida curta que essas propostas tiveram, Arroyo argumenta que talvez se possa antever a vida curta que experiências mais avançadas de EJA terão ao serem incluídas na estruturas rígidas do espaço escolar. De forma incisiva, ele interroga se poderemos esperar que a inserção da EJA nessas modalidades represente uma implosão do corpo legal tão zelosamente defendido. Ele também interroga se, ao contrário, poderemos prever que os sistemas de ensino e seu corpo legal serão mais espertos para detonar a tempo esses projetos explosivos.

Tais questões, tão complexas de serem respondidas, demandam um estudo mais detalhado, numa delimitação espaço-temporal mais alongada, porque compreendida na perspectiva da política pública. Elas trazem à tona a preocupação com as condições existenciais dos sujeitos jovens e adultos, destacando a dificuldade de enquadrar suas trajetórias humanas nos ritmos, espaços e tempos escolares. Também refletem o dilema de numerosas experiências e movimentos sociais que vêm lutando pela ampliação dos

direitos educacionais de jovens e adultos, ao longo da última década. Essa é um temática controversa que carece ser melhor discutida, pois incorpora posições contraditórias que podem tanto trazer avanços quanto serem reduzidas ao campo das paixões e ideologias. Os riscos e os ganhos que a institucionalização pode trazer numa área ainda marcada pela posição marginal precisariam ser discutidos com maior profundidade, tendo como referência o estudo de experiências em andamento.

Ao analisar os processos de redefinição que permeiam o campo da EJA, Di Pierro (2005) assinala que a história da educação brasileira registra variadas experiências de educação não-formal, que englobam a animação cultural, a formação política, a qualificação para o trabalho, a geração de renda, etc. Contudo, essa autora afirma que na atualidade os desafios da alfabetização e da escolaridade tendem a ocupar um lugar central, secundarizando outras dimensões igualmente relevantes da educação popular. Ao avaliar essa tendência, assevera que a prioridade conferida à *“escolarização pode ser atribuída ao fato da Constituição Federal de 1988 assegurar o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a educação de jovens e adultos no rol dos direitos da cidadania”* (Di Pierro, 2005, p. 1117).

Embora as justificativas dessa autora sejam plausíveis, acreditamos que os motivos da demanda pela escola não se encontram apenas na ampliação dos direitos educacionais expressos na legislação vigente, mas nas tensas relações entre capital e trabalho que, atreladas a um processo de globalização excludente, atribuem à educação escolar o papel de inserção de indivíduos e nações num mercado inseguro e desigual. É importante lembrar que, em grande parte, são as dinâmicas do mundo do trabalho que “expulsam” os educandos jovens e adultos da escola. Depois de terem se afastado do ambiente escolar, muitos desses sujeitos a ele retornam devido a necessidades do próprio mercado de trabalho, que passa a exigir escolaridade para que possam continuar trabalhando ou conseguir alguma inserção profissional. Nessa volta à escola, geralmente, procuram os cursos noturnos, nas quais a modalidade educação de jovens e adultos consta como oferta disponível. Jane Paiva (2004) ajuda-nos a refletir um pouco mais sobre essa questão:

"A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Ao mesmo tempo, exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo, quando tão poucos vivem, e os que vivem põem à margem os considerados descartáveis porque desprovidos de bens que até ontem o trabalho assegurava, porque constituía valor. As mudanças no mundo do trabalho produziram multidões de desempregados e a oportunidade de emprego não existe mais para muitos, com e sem qualificação" (Paiva, 2004, p. 39).

Ao tentar analisar essa questão, Vera Barreto retoma as lutas pela escolarização ocorridas nos anos 1980, confrontando-as com as expectativas atribuídas à alfabetização/escolaridade nas sociedades contemporâneas. Inicialmente Vera estabelece a importância que a escolarização assume na contemporaneidade, afirmando que, *"com o próprio avançar do tempo, nos grandes centros, só saber ler e escrever não resolve. Saber fazer uma continha é pouco, pois as exigências do próprio mercado são maiores, não tanto quanto as de hoje, mas elas começam a aparecer"*. Em seguida, ela destaca a emergência de importantes vozes no movimento de educação, dentre elas, a presença de Sérgio Haddad, considerado por ela um dos pesquisadores responsáveis por divulgar a importância da institucionalização da EJA.

"A análise do Sérgio..., que foi durante muitos anos diretor de um supletivo, um supletivo bastante interessante, que acontecia dentro de uma escola católica. Nesse supletivo, não tinha alfabetização. As pessoas entravam da quinta até a oitava série. Era gratuito, e depois havia um supletivo de ensino médio que, ainda hoje, pode ser pago por cinquenta reais, uma coisa possível de ser paga. Ele foi diretor muitos anos. A experiência dele, dos alunos que passaram por ele no supletivo, mostrou o seguinte: quem conseguiu um emprego melhor ou teve uma certa promoção em seu estilo de vida foi porque passou pela escola, permaneceu dentro da escola pelo menos seis anos. Isso ele provou em quase todos os casos. Para ter uma mudança

efetiva, é preciso ter mais tempo. O Sérgio começou a falar para o Brasil inteiro que não adiantava fazer um trabalho de educação que não durasse pelo menos o tempo que tem que ser. Sem dúvida a experiência dele era de escola, era até de uma boa escola, mas era escola! Isso fez surgir e deu muita força, principalmente às prefeituras e governos estaduais, para enfatizar a suplência. De um lado, é onde ele trabalhou, de onde surgiram suas duas teses. Talvez porque já tivesse esse desejo, isso proliferou por esse país. Todo mundo repetindo a mesma coisa: a educação de adultos tem que ter pelo menos seis anos e meio. Tem que ser uma coisa mais escolarizada, porque falta a esses adultos um conhecimento escolar”.

Ao discutir a importância que o processo de institucionalização da EJA assume na contemporaneidade, Vera se reporta à experiência do Colégio Santa Cruz, instituição tradicionalmente voltada à educação das elites, que, dentro de uma política de democratização das oportunidades educacionais, abriu, em 1974, um curso de suplência voltado à educação de adultos trabalhadores. Tal experiência surgiu a partir de projeto de alfabetização comunitária realizado voluntariamente por estudantes, e, posteriormente se ampliou no sentido de atender o então denominado ensino de primeiro e segundo graus, subsidiado pelos cursos regulares diurnos.

Embora na narrativa de Vera Barreto apareça apenas a presença de Sérgio Haddad é preciso registrar que dessa experiência surgiram vários pesquisadores que, na atualidade, têm uma atuação marcante no âmbito da EJA. Dentre eles, destacam-se Vera Masagão Ribeiro, Maria Clara Di Pierro, Maria Virgínia Freitas, Orlando Jóia, Regina Hara, entre outros. Nesse período, outras instituições católicas, como o Colégio Santo Inácio (RJ) e o Colégio Loyola (Belo Horizonte, MG), desenvolveram ações semelhantes às ações do Colégio Santa Cruz. Tais escolas foram consideradas referências, como ação alternativa, enquanto se conquistava maiores espaços na escola pública.

A experiência do Colégio Santa Cruz é analisada por Sérgio Haddad em sua dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da USP,

em 1982¹⁴⁵. Também é discutida no artigo "Escola para o Trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)", que integra o livro "Da escola carente à escola possível", organizado por Miguel Arroyo, em 1986. Nesse artigo, Haddad aborda a realidade dos educandos do Colégio Santa Cruz e suas dificuldades de permanecer na escola. Diversamente da interpretação conferida por Vera Barreto à escolarização prolongada como um fator de inserção sócio-profissional, o artigo aponta que a mobilidade sócio-profissional foi reduzida. O colégio foi, na verdade, um grande espaço de convivência social, de aprendizagem da sociabilidade escolar e de reconstrução da identidade daqueles *"sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É também, um local de fala dos que não tem voz no dia-a-dia, de participação daqueles acostumados a obedecer"* (Haddad, 1986, p. 166).

Ao se reportar às condições de vida desses educandos, Haddad ressalta que as informações a que tinham acesso provinham, sobretudo, da escola e da sua prática de vida no cotidiano pela sobrevivência. Ele assevera que o limitado tempo disponível para o reconhecimento das coisas que o mundo do trabalho não oferecia indica serem poucos os educandos que buscavam na escola apenas o saber instrumental para ascender socialmente. A escola era vista pelos educandos, sobretudo, como um espaço de disseminação de um saber sobre a vida, que não se restringia apenas à inserção profissional. Nela se ensinava um conhecimento que podia *"contribuir para entender o que é veiculado pelos meios de comunicação, para compreensão da realidade desse cotidiano, para a segurança na fala dos que nunca têm voz, para a segurança dos que nunca participam"* (Haddad, 1982, p.169).

Ao mesmo tempo em que Vera aponta a importância de Sérgio Haddad para o fortalecimento do movimento de escolarização da EJA¹⁴⁶, ela delinea o contexto educacional no qual ocorre esse processo, mostrando os confrontos

¹⁴⁵ Para um maior aprofundamento conferir Sérgio HADDAD. Uma proposta de educação popular no ensino supletivo. (Dissertação de mestrado), Faculdade de Educação, USP, 1982.

¹⁴⁶ Devido à sua militância política e intelectual, Sérgio Haddad exerceu grande influência na conquista de direitos consagrados na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. Embora se reconheça a importância que teve na luta pela efetivação dos direitos dos jovens e adultos a uma escola de qualidade, é preciso relativizar a afirmação que atribui a ele visões estreitas da escolarização de jovens e adultos.

que emergem em torno da escolarização e da educação popular. Segundo ela, esse é "o mesmo período, anos 1980, que é mais ou menos fértil naquela discussão: educação popular não tem currículo, não tem programação, é uma escola em que vale tudo. Já a escola tem currículo, tem uma programação, a escola ensina coisas novas. A idéia do que seja esse novo e do que seja esse velho, é uma idéia que não posso dizer que de vez em quando renasça, porque não está resolvido, porque ficam as pessoas dizendo que a educação popular é uma coisa mais flexível, mas lá se aprende pouco. Aprende a ler, escrever, fazer conta, mas lá se discute as coisas que as pessoas já sabem, quando muito. O pobre coitado do Paulo Freire disse que, primeiramente, se faz um levantamento. Então vamos ver o que a pessoa já sabe, aí se leva esse assunto. Quer dizer, é uma interpretação totalmente equivocada do Paulo Freire. Ou então se dizia que não tem conteúdo porque o que importa é o diálogo, que são as formas, são as ações. Mas eu acho até uma coisa muito tacanha, porque para ter diálogo, tem que ter assunto. Não sei como possa haver um diálogo sem assunto. Mas isso ficou muito forte: a educação popular estigmatizada como aquela sem conteúdo. Sempre se entendia por conteúdo uma coisa muito equivocada: conteúdo é você aprender algo totalmente inédito. Por exemplo, se você não sabe sânscrito, você foi para o curso de sânscrito e lá começa a aprender sânscrito. Aí sim, você estava tendo um bom conteúdo, pois estava aprendendo algo que não sabia. Então a escola tem que ensinar aquilo que não se sabia. Essa questão se difundiu muito por um determinado período. Eu acho que hoje isso é uma coisa do passado. Até as pessoas que mais disseram que a educação popular não tinha conteúdo, todas elas já fizeram lá um mea culpa em dizer: "interpretei mal, hoje eu jamais diria isso", conheci "n" experiências. Começam a discutir que era um equívoco achar que o ensino escolar tem que ser aquela coisa lá de uma outra estratosfera".

Ao confrontar a narrativa de alguns educadores com a evolução do pensamento pedagógico, podemos verificar que as discussões atuais sobre a institucionalização da EJA acompanham o próprio movimento de redefinição identitária do campo. O confronto educação popular/escola pública e a

discussão sobre o caráter popular da escola estatal perpassam a constituição da área, estando presentes desde os movimentos que marcaram os anos 1960 até a contemporaneidade. Na narrativa de Vera Barreto, por exemplo, constata-se o quanto esse debate se encontra imbricado à própria luta pela democratização do espaço escolar ocorrida na década de 1980. Atuando na formação de educadores em movimentos sociais de origem diversa, essa educadora rememora as controvérsias geradas nesse momento. Os indicadores sociais desse período mostravam a existência de um sistema escolar excludente que, ao se caracterizar por elevadas taxas de evasão e repetência, contribuía para a produção social do analfabetismo. É nesse cenário que emerge uma corrente de revalorização da escola pública, que enfocava a importância da *"educação básica, formal, escolar, universal e instrumental, cujo objetivo dominante seria o de formar o indivíduo-cidadão"* (Lovisol, 1988, p. 36). Alguns defensores dessa corrente começaram a ventilar a idéia que as práticas de educação popular haviam contribuído para o descrédito da educação pública em todos os níveis, *por fazer a crítica ao autoritarismo, "à suposta dominação que a escola transmitiria, pela ruptura da relação assimétrica docente-aluno e por sua forte tendência romântica a considerar – ad absurdum- o conhecimento como sendo gerado ativamente pelo aluno"* (idem, p. 36).

É importante registrar como essa discussão se configura na produção educacional pela lógica do esquecimento/silenciamento. Na 7ª edição revista do livro *"Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações"*, Saviani (2000) recupera algumas idéias de sua pedagogia histórico-crítica. Para compreender o surgimento dessa corrente, o autor analisa as "principais" tendências pedagógicas que marcaram a história da educação brasileira. Segundo ele, a pedagogia histórico-crítica emerge no início da década de 1980 como uma resposta à necessidade de superar os limites das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista. Na introdução desse livro, Saviani contrapõe as teorias não-críticas às teorias crítico-reprodutivista, compreendida pela teoria da escola enquanto violência simbólica, da escola dualista e da escola enquanto aparelho ideológico do

Estado. O autor argumenta que a pedagogia histórico-crítica, além de estar calcada no pensamento dialético tem como missão superar tanto as pedagogias não-críticas quanto o imobilismo pedagógico das teorias crítico-reprodutivistas.

O que mais nos chama a atenção, ao longo de todo o livro, é o silenciamento acerca das propostas de educação popular. Esse silenciamento fica mais explícito, em outro trecho da obra, quando Saviani tenta descrever as origens das teorias crítico-reprodutivistas e sua superação pela pedagogia histórico-crítica. Ele afirma que a visão crítico-reprodutivista surge como decorrência do movimento de maio de 1968, a denominada revolução cultural da juventude, cuja manifestação mais conhecida ocorreu na França. Ele assevera que, ao contrário dos pioneiros da educação nova, que consideravam necessário fazer a revolução educacional, esse movimento queria ir além, pretendia mudar as bases da sociedade por meio da revolução cultural.

Saviani faz referência à importância do maio de 1968, mas esquece de mencionar que antes desse acontecimento, no Nordeste, inicialmente e, posteriormente, em todo o Brasil, emerge um amplo e difuso movimento conduzido por educadores, artistas, estudantes; cuja riqueza e profundidade, de certo modo, antecipava as discussões ocorridas no movimento francês. Além disso, Saviani deixa de enfatizar a importância crucial que o educador Paulo Freire teve na transformação do pensamento pedagógico brasileiro. Desde aquele período já se realizava a crítica às estruturas de dominação presentes na cultura e na educação, propondo-se, por meio do trabalho pedagógico realizar uma ação sobre a cultura *"com vistas a torná-las culturas pensadas como sistemas históricos de símbolos e de significados, um caminho pioneiro e coletivo de ações transformadoras de toda a sociedade"* (Brandão, 2002b, p. 134).

Ao se levar em consideração o legado que o movimento de educação popular trouxe ao pensamento pedagógico brasileiro, mais estranho se torna o esquecimento de tão importante acontecimento por parte de Saviani. Nesse aspecto, avulta-se a questão: será que houve mesmo esquecimento por parte desse autor ou a palavra mais adequada para definir esse olvido seria o não-

reconhecimento das práticas de educação popular, por essas não serem consideradas uma espécie de trabalho escolar?

Ao se deter um pouco mais sobre essa questão, Brandão (2002b) argumenta que alguns pensadores/pesquisadores resistem a conceber a educação

"fora dos limites de um sistema com foros acadêmicos de cientificidade e fora da escola, mesmo quando reconhecem, (...) que esta é uma entre tantas instâncias dos trabalhos humanos à volta do ensinar-e-aprender. Ela é o lugar talvez único de uma pedagogia formal, mas apenas um outro, se pudermos pensar também as múltiplas pedagogias sociais realizadas no cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola" (idem, 135).

De forma semelhante, Miguel Arroyo (2005) afirma que algumas análises sobre essa relação acusam a EJA de ter sido uma modalidade demasiada informal de educação. Os resultados de tais estudos sugerem que a maneira de conferir seriedade à área seria enquadrá-la no padrão estabelecido pelo ensino formal. Para isso, propõem rever *"as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; definir os conteúdos a serem dados, aprendidos e avaliados; organizar os conteúdos, assim como os tempos e o trabalho docente numa seqüenciação mais ordenada"*, de modo a acabar com esse *"trato pouco científico das lógicas da produção e apreensão dos conhecimentos"*. Em síntese, a solução indicada estaria em *"fazer com que a informalidade da EJA entre na lógica da dita educação formal"* (idem, p. 43).

Apesar de reconhecer que grande parte da história da EJA ocorreu fora do sistema escolar, Arroyo argumenta que tais análises sempre se fizeram tendo como parâmetro o sistema escolar formal. Como consequência o resultado esperado dessa comparação foi perceber a EJA como aquém das expectativas definidas pela cultura escolar, considerando-a informal, pouco séria, a-científica. De acordo com esse autor, a consolidação histórica do sistema escolar constitui avanços que não podem ser perdidos. Entretanto, ele assegura que tais avanços foram estruturados *"em lógicas temporais e*

espaciais e em lógicas de organização do trabalho e dos processos de selecionar, organizar e seqüenciar o conhecimento que se tornaram um empecilho às modernas concepções do direito universal à educação” (idem, p. 43).

Em direção semelhante José Carlos Barreto assinala que historicamente as iniciativas de educação popular ocorreram fora do Estado. Porém, assevera que *“estamos vivendo uma época em que o Estado, depois da redemocratização, cooptou (ou tentou cooptar) a educação popular”*. Em sua perspectiva, *“o que podia ser uma perda foi um ganho na medida em que era importante o Estado garantir educação para todos, mas, por outro lado, ele cooptou dentro dos seus mecanismos”*.

Segundo ele, embora o Estado saiba fazer escola, ele não tem a maleabilidade para fazer coisa diferente: *“O Estado não tem a capacidade de oferecer algo diferente. Cada vez dá menos certo. Estamos numa encruzilhada... Quando quem faz a escola, o trabalho de educação popular, é a associação de amigos do bairro ainda tem um pouco a cara dela. A escola vira um bom mito, mas a temática básica é o que ela trabalha. Quando o Estado é quem faz isso, como em São Paulo, ele faz escola e não sabe trabalhar em parceria. O Estado só sabe trabalhar sendo o dono. Ele examina as notas, fixa estratégias, no máximo, aceita algumas modificações que não poderiam mudar, mas tem uma tendência de estratificar e endurecer esse trabalho de educação”*.

A fala de Zeca Barreto nos remete à centralidade que o paradigma compensatório assume no âmbito das propostas de EJA. Ao tentar amoldar a educação de jovens e adultos aos parâmetros do ensino regular, tendo como referência o ensino de crianças, as propostas governamentais acabaram operando uma facilitação e funcionalização do currículo da educação básica. As propostas governamentais contribuíram assim para enrijecer a organização do trabalho pedagógico, encerrando a educação de jovens e adultos *“nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo”* (Di Pierro,

2005, p. 1117). É nessa perspectiva que Zeca afirma que houve *"uma cooptação do movimento que trabalha em educação de jovens e adultos para o sistema escolar, exatamente o oposto do que desejávamos. Nós desejávamos que a escola de jovens e adultos fosse uma mola para modificar o sistema escolar, um esquema muito mais forte de trabalho"*.

Ao refletir sobre os custos e os ganhos dos processos de escolarização da EJA, alguns educadores argumentam que a maioria dos educandos jovens e adultos já tentou articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares, e que grande parte dessas experiências foi frustrante. Os índices de desistência da EJA por parte do jovem ou adulto que tenta se escolarizar - mesmo quando se adotam modelos mais flexíveis - atestam a dificuldade de compatibilizar trajetórias pessoais no limite da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura o sistema escolar. Nessa perspectiva, para assegurar que os direitos dos jovens e adultos sejam concretizados, seria necessário compreender que *"suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação"* (Arroyo, 2005, p. 47).

Em direção semelhante, alguns educadores mantêm certo receio acerca dos processos de escolarização da EJA. Em conversa com Aída Bezerra, uma das educadoras que participou deste estudo, ela manifestou um certo "desconforto" com os processos atuais de reconfiguração da EJA. Em sua fala, Aída utiliza a expressão "paletó apertado", para se referir ao movimento de escolarização da EJA, pois considera que a educação popular é algo mais amplo que não deve ficar restrita aos marcos da escolaridade.

Aída Bezerra afirma que as propostas de EJA não podem ficar amarradas ao Estado. Segundo ela, a demanda de educação dos setores populares é maior e mais diversificada do que o Estado pode cobrir por meio de seus sistemas de ensino. *"E vai ser sempre mais ampla. Nunca vai ser possível atender através de uma única proposta. Hoje, por exemplo, há uma demanda muito forte que vem da economia dos setores populares. Há várias iniciativas que já se movem e isso não faz parte de nenhum sistema formal de ensino. Da mesma forma, no âmbito da formação para o trabalho, já há muita experiência acumulada e que se situa fora da iniciativa do Estado"*.

Vera Barreto atribui à educação de jovens e adultos uma perspectiva ampliada. Segundo ela, *“se formos pensar com certo rigor, quase todas as experiências deveriam estar no campo da educação de jovens e adultos, porque tanto essas pastorais quanto esses grupos de mães, essas associações de compras que assessoramos em Curitiba por um tempo; todas elas estão trabalhando com pessoas jovens e adultas”*. Ao buscar refletir um pouco mais sobre essa questão Vera argumenta que o campo da EJA deveria ser um campo no qual *“essas ações e todos esses trabalhos encontram às vezes seu estágio de reflexão e de produção. É um campo, nesse sentido, muito amplo”*.

Embora Vera reconheça que a educação de jovens e adultos já foi entendida de maneira mais ampla, pondera que há hoje *“uma tendência a se chamar de EJA aquilo que é escolaridade de jovens e adultos”*. Discordando de tal posicionamento, a educadora assevera que, se formos pensar o que deveria ter uma escola de jovens e adultos, encontraríamos *“muito essas coisas dentro: eu não vou dizer que você vai encontrar uma pastoral da saúde. Mas essa educação abrange vários aspectos da saúde que são objeto de conhecimento e análise de grupos - quer seja de igreja ou não - que estão trabalhando com a saúde”*.

Estimulada a refletir um pouco mais sobre essa questão, Vera Barreto levanta algumas hipóteses do porquê a escolaridade possui maior prestígio nos meios populares. Inicialmente, essa educadora interroga *“como isso se dá? Vamos ver qual é a coisa que todas as pessoas alegam que ganham com a escolaridade? Ela ganha no seguinte sentido: de todos os trabalhos, ganha aquele que a necessidade de certificação está mais posta socialmente. Segundo ela, a escolarização tem na ponta um ganho que é nítido, ou seja, “ eu vou lá fazer a quinta e sexta série e termino com o certificado de ensino fundamental que irá me permitir fazer um concurso para ser alguma coisa na prefeitura. Isso está muito claro, é um ganho que as pessoas entram e sabem que vão demandar tempo e esforço, mas irão obter outras coisas”*.

Avançando um pouco mais em suas reflexões, Vera nos conta que quando *“as pessoas entram num outro movimento qualquer, por exemplo, um clube de mães, ela também sabe que o clube de mães é legal, que vai*

aprender coisas bonitas para casa, mas nada disso é socialmente tão valorizado quando essa coisa da escolaridade, que é posta em todo canto como uma necessidade". Vera enfatiza, sobretudo, que as pessoas que não passam por esse processo se sentem diminuídas. "Você não se sente diminuída porque não aprendeu o bordado como o grupo de artesãs faz, mas sente diminuída porque você não teve o carimbo da escola". Desse modo, afirma que a EJA, entendida como escolaridade, goza de mais prestígio popular, pois "as pessoas topam passar quatro anos, às vezes até mais, todas as noites lá. Acho difícil que em um curso que ensine a fazer moldura de quadro, as pessoas topem ficar um ano aprendendo a fazer moldura. Por mais que haja vários tipos de moldura com um currículo de um ano, as pessoas acham que dois minutos já está bom. Eu já discuti isso com algumas pessoas, porque muitos que foram para a educação de jovens e adultos foram movidos por essa coisa".

Essa discussão nos reporta às análises de José de Souza Martins (2002). Esse autor assevera que, quando se solicita ao pesquisador que aborde determinados problemas sociais, espera-se que ele deixe claro "a consciência que dos problemas tem quem quer compreendê-los, mesmo não sendo a vítima deles". Da mesma maneira é preciso verificar "se a consciência que têm os que se inquietam com os problemas sociais coincide com a consciência que dos problemas têm quem deles é vítima" (idem, p.26). Desse modo, seria necessário analisar os desencontros entre a situação social e a consciência social, afinal, os grupos podem viver numa situação social adversa e ter uma compreensão equivocada ou insuficiente acerca dessa realidade.

José de Souza Martins nos adverte que é nessa consciência social que devem ser buscadas as autodefinições e explicações. Segundo ele, a busca investigativa deveria caminhar "na direção da compreensão da consciência real que mediatiza as relações sociais, para compreender essas relações sociais como relações conscientes, legitimamente interpretadas pelo próprio agente" (Martins, 2002, p. 26). Sem essa atitude, as classificações do pesquisador podem até ser objetivas, mas não abarcarão o que o grupo compreende de si e a visão que possui em relação aos problemas que o aflige.

Com base em estudos realizados por Lefebvre¹⁴⁷, Martins assinala que o conhecimento crítico torna-se possível pela adoção do método de investigar e explicar sociologicamente, partindo da experiência e da visão de mundo dos sujeitos investigados. Por meio dessa atitude metodológica, podem-se alcançar as *"estruturas profundas e as contradições essenciais da sociedade e retornar ao visível, imediato e cotidiano, já situado e explicado, diferente do ponto de partida"*. Quer dizer, ao situar-se no lugar social dos sujeitos da investigação, o pesquisador consegue interpretar os significados da crise e as irracionalidades e contradições da sociedade contemporânea. *"Porque desse lugar ele pode ver na perspectiva dos que padecem, na dimensão reveladora do que é limite e de quem está no limite"* (idem, p.24).

Trazendo as reflexões de Martins para o âmbito do debate sobre a institucionalização da EJA, o que caberia aos pesquisadores/educadores dessa área é se colocarem numa postura de escuta ativa em relação aos reais interesses e necessidades daqueles que buscam essa modalidade educativa: os próprios educandos. Essa escuta sensível permitiria a formulação de políticas que também incorporam a voz desses sujeitos, contrapondo-se a uma concepção de política pública formulada em "gabinetes" por educadores "iluminados" e, até mesmo, "bem intencionados". Seria importante conhecer que perspectivas de futuro mobilizam esses educandos a continuar suas buscas no tocante à efetivação do direito à educação e porque ainda consideram a escola um importante espaço de formação social.

Desse modo, caberia desenvolver um escuta sensível em relação à *experiência e à visão de mundo* dos educandos da EJA, interrogando-os sobre os sentidos que os impulsionam, e sobre o que desejam mudar e incorporar em seus projetos de vida. O pesquisador, colocando-se na perspectiva desses educandos, pode compreender porque, apesar das escassas perspectivas de futuro social, os sujeitos pertencentes às camadas populares fazem enormes sacrifícios em relação à escolaridade dos filhos e à própria escolaridade. Escutar esses sujeitos seria, até mesmo, uma forma de mostrar que são

¹⁴⁷ Conferir a obra de Henri LEFEBVRE, *Du rural à l'urbain*. Paris, Antropos, (1970), p. 21-40.

capazes de fazer escolhas, de desenvolver sua autonomia e seu pensamento crítico¹⁴⁸.

Embora se reconheça a necessidade de superar a concepção compensatória da EJA em favor de uma visão ampliada que ultrapasse os limites escolares, não podemos negar que vivemos num País no qual o acesso aos níveis básicos de escolaridade ainda é vedado à grande parte da população. O fato de não saber ler e escrever ou de possuir baixa escolaridade causa a esses sujeitos diversos constrangimentos e limitações, fazendo com que cultivem um sentimento de inferioridade. Desse modo, questiono se o discurso que vê a escolarização da EJA como algo negativo não é um discurso de “escolarizados”. Um discurso que retoma a velha dicotomia Estado e sociedade civil tão em voga no período militar. Negar a importância da escolarização para grupos excluídos desse direito não seria uma forma de escassear as oportunidades de ampliação dos horizontes culturais, suas perspectivas de futuro e chances de emprego? Em que medida discursos como esses poderiam contribuir para fragilizar ainda mais os direitos que lhes foram negados historicamente? ¹⁴⁹.

Analisando essa questão por uma outra perspectiva, Arroyo (2005) reconhece que um dos olhares a ser lançado sobre os sujeitos jovens e adultos

¹⁴⁸ Tomamos de SADER (1988) a acepção que atribui a categoria de sujeito. Segundo ele (1988, p. 50), “poucas noções são tão ambíguas, carregadas de sutilezas e mal entendidos”. São traços comuns a esta categoria a noção de autonomia e a idéia de seres humanos, em associação, portadores de um projeto. Com base em Castoriadis, afirma que esta categoria tanto pode denotar o sentido de autonomia quanto de heteronomia. Referindo-se ao duplo movimento de sujeição e autonomia, no qual os sujeitos se constituem indica que o “sujeito autônomo não é aquele que seria livre de todas as determinações externas, mas aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade” (1988, p.56).

¹⁴⁹ Vanilda Paiva (1994) assinala que o ciclo dos governos militares coincidiu com o período pós-Vaticano II e com a propagação da literatura reprodutivista no âmbito da educação, contribuindo para a endemonização das ações do Estado, que passaram a ser vistas como uma espécie de iniciativa contrária aos interesses das grandes massas. O que se esperava das iniciativas da sociedade civil, nesse período anterior à redemocratização, é que fossem capazes de recuperar o caráter genuinamente popular das ações educativas, sobretudo, aquelas de natureza não-formal, compensatória ou participativa. Essa endemonização do Estado ocorreu num período no qual a vertente neoliberal ainda não havia se instalado com a voracidade dos dias de hoje. No entanto, com o avanço do neoliberalismo, muitos governos se desobrigaram dos serviços sociais, o que repercutiu de forma negativa nas populações que dependiam de tais serviços. Com base nesse raciocínio, Paiva ressalta haver uma “não tão feliz coincidência entre demandas que foram consideradas progressistas e orientações ideológicas que incidem sobre direitos tradicionais conquistados pela população” (idem, p. 35). A nova “satanização do público” promovida pela agenda neoliberal, além de gerar uma confusão entre redução da atividade econômica do Estado e atrofia dos serviços públicos, é mascarada pelo discurso da competência e eficiência, que representa, na verdade, a retirada da proteção do Estado no que tange aos direitos sociais.

seria entendê-los como alunos (as), tomando consciência de que estão excluídos dos bens simbólicos que a escolarização deveria assegurar. Ele assevera que *"milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos"* (Arroyo, 2005, p. 23).

Arroyo argumenta que o fato de reconhecermos essa realidade é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Entretanto, o autor afirma que o olhar pode permanecer o mesmo, pois os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolarização continuam sendo vistos pela negatividade, ou seja, pelas lacunas e carências de sua trajetória escolar. Como não tiveram oportunidade ao ensino fundamental na infância e adolescência, sendo dele excluídos ou evadidos, a solução apontada seria lhes oferecer uma segunda oportunidade. Contestando tal concepção, Arroyo assevera que *"a EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto"* (idem, p. 23). Para ele, o direito à educação deve ir além da oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Seria necessário enxergá-los como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, como portadores de trajetórias sociais nas quais *"se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação"* (idem, p.23).

Essa mesma preocupação de que, ao ser incluída como modalidade da educação básica, a EJA contribua mais para os processos de regulação do que emancipação se delineia nas discussões ocorridas no I Seminário de Formação de Educadores de EJA, ocorrido em maio de 2006, em Belo Horizonte (MG). Na parte introdutória do relatório produzido nesse evento, afirma-se que é preciso estar atento *"ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação"*. Argumenta-se que a EJA precisa *"valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias,*

de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar". Salienta-se que o caráter emancipatório está presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, devendo, portanto, ser *"tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos"* (Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 2006, p. 1).

Embora o documento supracitado afirme que a identidade da EJA ainda se encontra em definição, reitera que se essa definição se restringir *"a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores"*. Por outro lado, se ela se configurar como um campo *"plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores"* (idem, 2006, p. 1).

Ao analisar esse conjunto de narrativas, constata-se por parte desses educadores uma unanimidade em perceber a EJA como um campo teórico e prático que transcende os limites da escolarização em seu sentido estrito. Mesmo quando se focaliza os processos de escolarização de jovens e adultos o modelo da escola regular, com seus tempos e espaços delimitados passa a ser problematizado e entendido a partir de uma perspectiva mais aberta, tendo em vista incorporar a realidade de vida, os interesses e as especificidades desses educandos.

Esse pequeno recorte já mostra que a institucionalização da EJA é um tema polêmico, marcado por leituras as mais variadas e contraditórias: o dilema de escolarizar demais o campo e perder o seu caráter emancipador; o dilema de reparar um direito não concretizado a milhares de jovens e adultos que se encontram às margens dos bens simbólicos e sociais; o desafio de não separar suas trajetórias escolares truncadas das teias mais amplas de vulnerabilidade social no qual se encontram enredados; a necessidade de se criar ofertas mais amplas e flexíveis que atendam às demandas e

especificidades destes educandos, sem abrir mão do dever do Estado; a luta por qualidade na educação, por superar uma concepção de que para os pobres resta apenas uma educação pobre. Questões complexas que demandam uma reflexão mais aprofundada dos educadores e pesquisadores que se dedicam a essa área.

Ao fazer uma análise prospectiva acerca dos rumos da EJA, Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) tentam identificar e apontar o desenvolvimento de políticas que estejam consoantes com o novo paradigma da educação continuada. Indicam como passo prévio superar a concepção de que o momento da vida mais adequado para aprender seja a infância e a adolescência e que a função precípua da EJA seja a reposição da escolaridade perdida. Em seguida, reconhecem o direito dos indivíduos a traçarem com autonomia suas biografias formativas. Os autores propõem que seja modificado o estilo de planejamento das agências formadoras de modo a que realizem uma virada da oferta para a demanda, ou seja, *“deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais”* (idem, p. 70-71). Outra sugestão é que se reconheça que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potenciais formativos e precisam ter esse potencial aproveitado ao máximo.

Enfim, esse conjunto de reflexões mostra a necessidade de se configurar a EJA como um campo de práticas marcadas pela pluralidade, que compreenda a educação em seu sentido ampliado, não apenas restrito ao espaço escolar. Um campo que se alimente de um impulso emancipador e que se comprometa com a superação da exclusão social, que resgate os ensinamentos da educação popular e incorpore os sentidos da educação ao longo da vida. Uma EJA que se encontra a si mesma, sem perder a sua história...

5.5- Salas de espelhos: como os educadores vêem os legados da educação popular e suas trajetórias.

Em artigo intitulado "A educação popular 40 anos depois", Brandão (2002b) analisa como a educação popular se atualiza em diferentes práticas e concepções educativas na contemporaneidade. Ao contrário de algumas análises que a consideram um fenômeno datado e localizado em um passado remoto, Brandão argumenta que a educação popular persiste como alicerce de variadas experiências. Para ele, *"um trabalho de educação de jovens e adultos, com um claro e assumido perfil de educação popular em seus pressupostos e em suas práticas didáticas continua sendo realizado por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil"* (2002b, p. 155).

Em sua concepção, a educação popular possui uma história longa, densa e bastante diversificada, na qual os acontecimentos dos anos 1960 constituem, por enquanto, o seu momento mais notável¹⁵⁰. A educação popular foi e continua sendo uma seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação que tem como foco o compromisso *"de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos de classes populares compreendido não como beneficiários tardios de um 'serviço', mas como protagonistas emergentes de um 'processo'"* (idem, p. 142).

Além de fundamentar a identidade de diferentes organizações e movimentos sociais em todo país, o ideário da educação popular ressurgiu de maneira crescente e diferenciada em programas de políticas educacionais de

¹⁵⁰ Embora os anos 1960 constituam um dos períodos mais notáveis da história da educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (2002 b) afirma que esse tipo de educação é anterior àquela época, sendo algo ainda presente na atualidade da educação entre nós. Ele identifica quatro momentos em que uma alternativa de projeto cultural, por meio da educação, toma o rosto identitário da educação popular. Primeiro, a experiência da Escola Moderna desenvolvida por trabalhadores anarquistas nas primeiras décadas do século XX; o segundo ocorre nos anos 1920, quando surgem e se ramificam pelo País alguns movimentos dirigidos à democratização da educação, consubstanciados nas lutas pela escola pública e pelo fim da hegemonia católica na educação. O terceiro, representado pelos movimentos de cultura e educação popular dos anos 1960, teve Freire como um dos principais expoentes e os MCPs como agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. O quarto momento é considerado herdeiro direto do terceiro, mas também incorpora os momentos anteriores. Segundo Brandão, o ideário da educação popular continua vigente, sendo realizado por incontáveis entidades e pessoas, de Norte a Sul do Brasil. Para um maior aprofundamento conferir Brandão (2002 b).

vários municípios e até de alguns estados da federação. O ideário da educação popular constitui-se em referência significativa na implementação de uma política pública assentada na atualização das propostas originais da educação popular, em experiências como a Escola Cidadã, de Porto Alegre, (RS); a Escola Plural, de Belo Horizonte; a Escola sem Fronteiras, em Blumenau (SC) e tantas outras que possuem em comum a proposição de uma política de educação pública marcada pela preocupação em ofertar a escolarização como direito de todos.

Para Giovanetti (2005), a presença dessas diversas experiências representa um elemento positivo na revitalização das heranças da educação popular no âmbito da EJA. Esta última passa a ser desafiada pela educação popular no tocante à sua vocação de proporcionar a vivência de um direito historicamente negado às camadas populares brasileiras: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola que garanta um processo educativo de qualidade, de modo a favorecer a efetivação desse direito.

Ao buscar escavar na memória as marcas que o movimento de educação popular trouxe à EJA, a educadora Aída Bezerra recupera os significados das experiências de cultura popular dos anos 1960, afirmando que *"é esse cunho político que marca a constituição, nessa época, do campo da educação de jovens e adultos: a democratização da cultura, o desenvolvimento da capacidade de se organizar para intervir e lutar pelos seus interesses; e a alfabetização entra como uma arma importante de inserção no campo de luta. É quando a educação dirigida aos setores populares começa a deixar de ser filantrópica, porque, muitas vezes, mesmo como iniciativa do Estado, essas intervenções tinham esse cheiro de filantropia, feita um pouco das sobras, mantendo muito do estilo de campanha"*.

Segundo Aída, a EJA herdou muito da diferença de atitude das iniciativas educativas que foram experimentadas fora do controle do Estado. *"Mesmo hoje, quando você trabalha na formação de educadores de jovens e adultos, você sente o cheiro de militância desse professorado. É quase uma*

paixão pelo campo de trabalho. Não tem como fugir desse clima político porque, em última análise, o educador está trabalhando com pessoas que estão nas fronteiras das decisões de suas vidas. São chefes de família, são profissionais, vinculados a grupos, a movimentos, com vários pertencimentos. Portanto, têm uma experiência acumulada, uma agenda de tempo preenchida”.

Ao ser perguntado sobre o que considera que a EJA recebeu como herança da educação popular, Osmar Fávero retoma parte das reflexões que fez quando realizava a pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”, coordenada pela Ação Educativa nas regiões metropolitanas de nove estados brasileiros, no período de 2004 a 2005. Ele nos conta que, ao finalizar os relatórios desse estudo, um grupo de pesquisadores começou a fazer perguntas sobre como a educação popular havia influenciado as experiências de EJA, e o que as diferenciava do ensino supletivo da Lei 5692/71. Ao tentar refletir sobre essas questões, Osmar assinala que, no que tange às heranças da educação popular, algumas características são evidentes: *“a insistente referência à pedagogia de Paulo Freire, embora nem sempre bem traduzida nas práticas educativas; a postura de diálogo como atitude fundamental na relação educadores/educandos; o respeito ao saber popular – de experiência feito, como diz Paulo Freire - tomado como ponto de partida na ação educativa; e, claro, a dimensão política da educação, hoje expressa como direito de todos à uma educação de qualidade”.*

As afirmações de Aída Bezerra e de Osmar Fávero nos reporta às análises realizadas por Giovanetti (2005) acerca dos legados que a educação popular trouxe à EJA. Essa educadora identifica como uma das marcas identitárias da EJA a origem social dos educandos, ou seja, o fato de serem pertencentes às camadas populares. A segunda referência que a autora aponta é a concepção de educação que orienta grande parte dos programas e ações na área: uma concepção que, ao incorporar o ideário da educação popular, *“explicita sua intencionalidade: educação – um processo de formação humana que visa a contribuir para o processo de mudança social”* (idem, p. 244).

Em relação a esta última referência, Giovanetti relembra que a sociedade brasileira encontra-se estruturada por fortes marcas do nosso

passado colonial e escravocrata, que dificultam os processos de mudança social. É no interior desse cenário, marcado por lutas e contradições, que educadores e educandos poderão traçar *“estratégias de superação de toda uma herança histórica que insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança”*. (idem, p. 248) Retomando as idéias de Paulo Freire, Giovanetti distingue os conceitos de *condicionamento* e *determinismo*, afirmando que somente na história, como possibilidade e não como determinação, *“se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper”*. (FREIRE, 2000, p. 57). Assim, as mudanças tanto podem ocorrer em nível micro, nas relações interpessoais, quanto em nível macro, envolvendo transformações mais abrangentes. Se a mudança é vista como algo que perpassa a relação educativa, quando ocorre no campo da EJA, adquire novas configurações.

“Esse processo não se restringe, então, à mudança de caráter micro, pessoal; ele poderá alcançar a dimensão macro, coletiva, social. Uma vez que os alunos – jovens e adultos – pertencentes às camadas populares vivenciam as ressonâncias da condição de exclusão social, o processo educativo vivenciado por eles poderá atingir a dimensão subjetiva, criando estratégias de superação da inferioridade, desnaturalizando-a. O mesmo processo educativo poderá ultrapassar o universo micro, pessoal, subjetivo e alcançar o grupal, o coletivo, chegando a contribuir para mudanças de caráter social” (Giovanetti 2005, p. 249).

De acordo com essa autora, a relação educativa tanto pode favorecer a permanência ou agravamento da condição de subalternidade, por parte dos setores populares, quanto pode favorecer os movimentos de resistência por parte desses sujeitos.¹⁵¹ Segundo ela, ao serem considerados seres inacabados e tomarem a consciência do seu inacabamento, os sujeitos jovens e adultos poderão ir mais além da determinação, pois, como afirma Freire, *“se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a*

¹⁵¹ Sobre a discussão dos processos de mudança social sugiro a leitura de CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 1996, p. 126).

Uma terceira referência apontada por Giovanetti é a visão que se tem dos educandos, os quais passam a ser compreendidos como sujeitos socioculturais. Conceber os jovens e adultos das camadas populares como sujeitos significa enxergá-los para além da identidade de aluno, rompendo com a idéia de que são defasados, lentos, incapazes e toda uma série de rótulos vinculados ao universo da escolaridade. Significa acreditar em sua capacidade de superar os dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social. Conceber os educandos da EJA como sujeitos implica reconhecer que as *“trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (Arroyo, 2005, p. 25).*

Outra referência apontada pela educadora Aída Bezerra diz respeito à dimensão política presente na EJA e na educação popular, de forma mais ampla. Segundo ela, *“Na verdade, a educação tem essa dimensão política. Você precisa de dispositivos de articulação, descortinamento, criação de redes, de movimentos. Precisa de dispositivos que estimulem, recolham e sistematizem a prática”.*

Essa característica também é indicada por Miguel Arroyo (2005) como um dos legados que a educação popular trouxe à EJA. Segundo ele, a visão política se materializa na forma como na EJA interpreta-se os percalços escolares dos educandos, ou seja, eles não são vistos de maneira isolada, mas conectados *“às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares”.* Arroyo enfatiza que ver os educandos jovens e adultos de camadas populares *“como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados” (idem, p. 40).*

Esse autor ainda acrescenta que o caráter político deixou marcas profundas nas propostas pedagógicas de EJA, trazendo luminosidades às práticas de milhares de educadores até hoje. Ele salienta que essa visão

política foi retomada na América Latina, durante os anos 1960, num dos períodos mais efervescentes de nossa história. Destaca que esse radicalismo não provinha das revoluções que a privilegiaram, nem tampouco dos movimentos sociais que a assumiram. O radicalismo provinha das condições desumanas a *“que são submetidos os filhos dos setores populares, dos pobres, negros, oprimidos desde a infância. Quando eles e elas chegam de volta a escola carregam essas radicais questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias”*. Nesse sentido, ressalta que o caráter político da EJA não vem do exterior, mas das conturbadas histórias de vida que os sujeitos populares são portadores. Ao invés de percursos lineares e sem significados políticos, estes sujeitos desde a infância *“interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade. Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas”* (idem, p. 41).

É importante registrar o quanto às análises de Arroyo se aproximam do pensamento freireano; seja ao compreender as vivências de negação dos direitos humanos, como opressão, desumanização, negação da liberdade; seja ao assumir a educação como um ato político que visa à emancipação e à libertação. Visão esta que também é comungada pelos educadores que aceitaram compartilhar suas experiências e suas memórias, numa relação de parceria, junto a esta pesquisadora.

Zeca, Osmar, Vera, Aída e Renato. Educadores que fizeram da educação popular mais do que uma opção profissional, fizeram dela um compromisso de vida. Ao chegar no *“outono de suas vidas”*, a maior parte desses educadores mantém aceso o espírito da militância.¹⁵² Um vigor adensado pelos anos de experiência na área de educação. Eles se encontram no ápice de sua experiência, possuindo uma memória vivaz e uma visão da EJA digna de ser lembrada e refletida.

Mas como será que tais educadores vêem suas próprias trajetórias? Passados mais de 40 anos, como se percebem nas escolhas que fizeram? Quais

¹⁵² É importante lembrar que do ponto de vista etário, Renato Hilário não pertence à mesma geração dos demais educadores que participaram desse estudo.

os significados que atribuem ao envolvimento que tiveram nas diferentes práticas político-pedagógicas que vivenciaram ao longo de suas vidas.

Ao analisar as experiências que vivenciou, Zeca revela que encontrou sua vocação, embora considere que os resultados do trabalho estejam diluídos. Embora não se arrependa de ter feito essa opção, assinala que *"seguramente esperava mais do produto do trabalho. Eu achei basicamente a minha vocação. Descobri em 1960 que era minha vocação, tanto que eu estou quase condenado a ela. (...) um pouco pessimista, mas acho que essa é a minha vocação. Eu sinto frustração pois o produto dessa vocação é muito diluído, complicado"*

Questionada sobre como percebe a educadora que veio a se tornar, Vera Barreto assinala que pessoalmente se sente muito desafiada por muitas questões relacionadas à formação de educadores. *"Cada vez mais que eu me aproximo dos educadores mais questões surgem e me dá hoje uma certa ansiedade de achar que há tanta coisa que a gente teria que resolver: vencer essas coisas"*. No entanto, manifesta certa frustração no que tange ao trabalho realizado na ONG Vereda. *"Eu acho que aí eu faço uma história completamente diferente. Hoje eu acho o seguinte: ficou um grupo muito pequeno com um tesouro extremamente valioso que era o Paulo Freire. Eu não estou dizendo que é culpa de "A" ou "B" ou de "C", eu acho que todos nós, inclusive o Paulo, tivemos algumas idéias, mas ficamos muito num casulo. Acho que muitas coisas foram pensadas e deveriam ter dado corpo e encaminhamento. Deveria ter sido diferente. Eu acho que foi uma coisa que parece egoísta, de uma certa forma, mas eu tenho uma certa certeza que não foi, porque era um sentimento de todo mundo. Deveria ter sido diferente."*

Essa educadora enfatiza que muito das idéias de Freire são extremamente atuais, e que o próprio Freire tinha consciência do quanto seria lido no século XXI, porque muitas das coisas que pensava estavam por vir. Ao refletir sobre essa questão Vera afirma: *"eu não tenho dúvida disso, mas eu acho que a gente foi acanhado e pouco ousado. Eu faria uma história diferente"*.

Embora manifeste determinada frustração em relação ao trabalho realizado na ONG Vereda, Vera assinala que sua atuação na área da educação foi algo que marcou bastante sua vida. O fato de ter participado de diferentes experiências, em diversos momentos de nossa história, a possibilitou perceber como a própria educação popular foi se reconfigurando. *"Eu acho que vivemos uma época muito interessante, vimos diferentes momentos. Vimos a educação popular nascendo ali nos grupos universitários: essa preocupação popular. Depois vimos, nos anos 70 e 80, isso chegando aos próprios grupos populares, quer dizer o educador, que era aquele universitário privilegiado, passou num dado momento a ser um educador popular, aquele que vive ali no próprio local e vive as conseqüências disso para o próprio trabalho. Depois começamos nesse período a ver a redemocratização e a entrada das redes públicas agora mais com educadores que são formados pela escola que tem aí, pelos cursos de magistério, cursos de pedagogia. Muda-se o perfil: não é mais educador popular, não é mais aquele universitário que fazia engenharia, medicina, arquitetura, pedagogia, mas é o professor formado, eu acho que isso é interessante. Começamos a ver aí uma outra mudança que é uma certa desvalorização da escola pública e isso vai mudando o perfil desse educador. Eu diria que esse perfil hoje é daquele educador popular que está dentro da escola com os certificados dos cursos de magistério e faculdades que existem por aí".*

Além de acompanhar as modificações que foram se dando na educação e na sociedade, é preciso reiterar que Vera não ficou na posição de mera observadora. Ela se colocou como partícipe nesse processo. Desde os anos 1960 esteve envolvida com as questões da alfabetização e da cultura popular. Nos anos 1970, engajou-se nos movimentos de resistência e educação popular. E assim foi traçando sua trajetória, fazendo da opção pela educação popular o seu projeto de vida, um percurso profissional. Ao tentar "acertar as contas" com esse passado, Vera nos conta que foi interessante *"ter percorrido esse caminho, ter visto as instituições que mais promoviam: havia os diretórios acadêmicos, os movimentos estudantis como a UEE e UNE, que eram incentivadoras desses processos. Depois vimos a teologia da libertação*

como a incentivadora desse processo e hoje vemos muito mais as prefeituras e secretarias, criando convênios e fazendo parceria com a sociedade civil”.

Essa educadora assinala ter sido interessante presenciar esse ciclo de transformações, acompanhando as permanências e mudanças na área: *“eu acho que vivemos períodos bastante ricos em torno dessa questão de educação popular, que foi exatamente essa época. Agora, hoje, há coisas que são interessantes até de outros países, que vivem em outros momentos e outras circunstâncias. Não sabemos muito por onde vamos, essa é uma questão, mas é um desafio que vale a pena viu.*

Passados mais de quarenta anos, ao refletir sobre as experiências que lhe marcaram, Aída revela ter sido no MEB que descobriu o caráter político da educação e o sentido da educação para a sociedade. Ela nos conta que não é possível passar incólume por todas essas histórias. Declara que se tornou uma educadora por convicção. Referindo-se à sua inserção na educação popular, Aída salienta que *“muitos de nós, que viveram essa mesma experiência, se envolveram com outras profissões, puderam fazer outras escolhas. Eu não consegui. Virei uma educadora por convicção. Gosto de fazer isso. É meu mundo profissional. É onde eu acho que faço alguma coisa que tenha sentido”.*

Ao refletir sobre os aspectos e/ou momentos que marcaram sua trajetória, Osmar Fávero recupera fragmentos do seu percurso, afirmando que sua prática profissional sempre foi na área da educação de jovens e adultos. *“Minha prática profissional, desde o MEB e o IBRA/INCRA e quando lecionei nos mestrados, sempre foi com jovens e adultos”.* Ele nos conta que no IESAE e na PUC-Rio atuou especificamente na pós-graduação, só assumindo turmas de graduação quando foi admitido na Universidade Federal Fluminense, por concurso de professor titular, em 1994.

Uma das ações que ressalta como importante foi a pesquisa que fez sobre a memória dos movimentos de cultura popular, da qual nasceu sua tese de doutorado e uma série de estudos acerca dessas iniciativas educacionais. *“No IESAE, nos anos 1970, coordenei uma ampla pesquisa financiada pelo CNPq, coletando e analisando o material produzido, no começo dos anos 1960, pelos movimentos de cultura e educação popular, dispersos pela censura, pelas*

perseguições e prisões. Eu e Luiz Eduardo Wanderley, da PUC/SP, estávamos fazendo nossas teses sobre o MEB, trocamos material e nos ajudávamos mutuamente. Vários de meus orientados, no IESAE, fizeram suas dissertações sobre o MEB e sobre o Projeto SACI, que sucedeu o MEB/Maranhão. A tese de Luis Eduardo e praticamente todas essas dissertações orientadas por mim foram transformadas em livros”.

Osmar assinala que deu continuidade a esse trabalho, acrescentando ao acervo materiais produzidos pela Cruzada ABC, pelo MOBREAL e atualmente pelo MST, CUT, MOVAs e por algumas secretarias de educação. *“Esse acervo de cerca de 500 materiais (impressos, fotos, vídeo, CD-ROM), algumas cópias raríssimas (como os conjuntos de slides da experiência de alfabetização de Paulo Freire em Angicos e do Plano Nacional de Alfabetização) está organizado e tem servido de apoio às aulas dos professores que trabalham com educação de jovens e adultos na graduação, nos cursos de especialização, assim como no mestrado e no doutorado”.* Osmar nos conta que quando assumiu a disciplina História da Educação da EJA em um curso de especialização da UFF, em 1998, apresentou e discutiu o histórico de cada movimento, elaborando o material didático com a documentação produzida por cada respectivo movimento. *“O grupo de alunos batizou essas atividades como “aulas-show”. Em futuro próximo, quando arrumar tempo e recursos para isso, pretendo disponibilizar todo esse material em um CD-ROM”¹⁵³.*

Ao conectar suas memórias com seus projetos de futuro, realizando um “acerto de contas” com esse passado, Osmar revela que *“há coisas que a gente faz profissionalmente, gostando mais ou menos; há outras que se faz como hobby, nesse caso, essencialmente por gosto. No meu caso, em educação de jovens e adultos consegui juntar as duas coisas”.*

Ao analisar quais os significados de ter se envolvido na educação de jovens e adultos, Renato Hilário, destaca como uma das marcas o fato de tratar todas as pessoas como iguais. Ele assevera que esse aprendizado não veio da universidade, ao contrário, afirma que, dentro dela vem tentando

¹⁵³ É importante registrar que, na atualidade, Osmar Fávero tem disponibilizado tempo e já está organizando esse material em DVD e CD Room.

concretizar um ideário que carrega desde criança. *“Estar com as pessoas mais pobres, estar somando com essas pessoas no sentido delas conquistarem maiores e melhores condições de vida, para mim é algo muito natural. Eu fui adquirindo isso ao longo da minha trajetória de vida, e, é claro que em nível do Paranoá, trabalhando com migrantes do Brasil inteiro, eu pude entender melhor as várias visões de mundo, as várias configurações, inclusive, como o DF, como capital, está se constituindo em nível de Brasil. O Distrito Federal será algo muito feliz, à medida que percebermos que os vários brasis estão aqui”*.

Em seguida, Renato reitera o seu compromisso de vida com os seres humanos que buscam essa formação, afirmando que trabalhar na EJA é uma maneira de não perder sua identidade. *“Esses seres humanos representam o meu compromisso de vida. Toda a minha energia política, mística, religiosa, pedagógica, epistemológica está colocada a serviço da melhoria das condições de vida das pessoas e, particularmente, daquelas mais pobres deste país ou do mundo. Estar com essas pessoas é alimentar esse compromisso. Estar com essas pessoas e elas estarem comigo é aprender a avivar e inclusive me exercitar no aprendizado de como contribuir com essa perspectiva de superação dos problemas que estas pessoas enfrentam. É como diz São João da Cruz: a vida é para ser vivida com alegria e não com tristeza. A felicidade é para ser encontrada aqui na terra. E todas as pessoas têm direito à felicidade. Na lógica do capitalismo, são essas pessoas que mais sofrem (...) Estar com essas pessoas é uma forma de eu não me perder, de eu manter a identidade”*.

Ao analisar o conjunto de significados que esses educadores atribuem ao seu envolvimento na educação popular, verifica-se o quanto foi relevante terem participado dessas iniciativas. O envolvimento com a educação popular, de forma mais ampla, e com a EJA representa um compromisso político, ético, existencial e místico: algo que os impregna, e do qual não conseguem mais abandonar. “Descobri minha vocação”, diz Zeca; “sou educadora por convicção”, afirma Vera; “uma forma de manter a identidade e não me perder”, revela Renato. Lembranças e imagens. Memórias do passado e do futuro. Compromisso político e existencial. Encontro nas memórias de Zeca,

Osmar, Aída, Vera e Renato parte da minha trajetória e da trajetória de muitos educadores que acreditam, sonham e lutam por um mundo mais humano. Tais educadores continuam a inscrever suas estórias ao compartilhar suas memórias e nos revelar a história da EJA vista pela ótica de quem a fez e de quem a continua fazendo...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de dar conselhos é tecida na substância viva da existência e tem um nome: sabedoria. A sabedoria é o lado épico da verdade (Walter Benjamim, "O Narrador").

Este estudo, que ora concluímos, é fruto de diversas inquietações sociais, acadêmicas e políticas que nos acompanham há algum tempo, especificamente, desde nossa incursão na área de formação de educadores de jovens e adultos. Foram essas inquietações que nos estimularam a investigar a memória e a experiência de educadores, cujos itinerários de vida estão intimamente ligados à história dessa área.

O final dos anos 1950 e o início dos anos 1960 constituem um momento fecundo e de intensa militância política na educação. Durante esse período, foram promovidas experiências políticas e educativas direcionadas a sujeitos adultos excluídos dos processos escolares, por meio de associações estudantis, agências da Igreja Católica, agremiações de trabalhadores e embriões de movimentos populares. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, desenvolvido a partir desse período, exerce uma influência importante na configuração da EJA, optamos por entrevistar educadores que tivessem vivenciado tais experiências.

Este estudo teve como objetivo compreender as contribuições do legado da educação popular à educação de jovens e adultos, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais desses educadores. Ao longo do percurso investigativo, algumas questões guiaram nossas análises. Nos perguntávamos sobre as possíveis contribuições que o estudo dos itinerários de vida desses educadores poderiam trazer à compreensão das marcas identitárias da EJA, sobretudo, às referentes à educação popular. Questionávamos, se com base nas práticas políticas e pedagógicas por eles vividas e nas reflexões realizadas nesse processo, poderíamos identificar as mudanças e continuidades que permeiam a educação de jovens e adultos no Brasil.

Outra questão que perpassou este estudo fora compreender os motivos que levaram esses jovens educadores, colaboradores de nossa pesquisa, a se envolverem na educação de camadas populares. Essa questão nos reportava a buscar nos itinerários de vida desses sujeitos aspectos que esclarecem os fatores que influíram nessa opção. Desse modo, antes de reconstruir o conjunto de práticas políticas e pedagógicas vivenciadas por cada um desses educadores, buscamos levantar alguns traços do percurso anterior à inserção na área de educação.

A análise das entrevistas revelou que embora cada trajetória tenha sua singularidade, há traços comuns que as aproximam entre si. Nascidos entre meados da década de 1930 e nos anos 1940, essa geração cresceu durante o Estado Novo e pôde presenciar o clima de liberdade de manifestação política aberto pela Constituição de 1946 e as mudanças sociais advindas com o nacional-desenvolvimentismo. Nesse período, a sociedade brasileira passou por significativas modificações: observou-se um intenso processo de industrialização e urbanização com grande repercussão na organização e mobilização da sociedade em torno de lutas por direitos sociais; reformas políticas e educacionais, além de outras mudanças, situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

A análise das entrevistas mostrou as circunstâncias que levaram esses educadores a se engajar em movimentos educacionais e políticos, solidarizando-se e comprometendo-se com a organização das lutas populares. Destaca-se a inserção religiosa como um dos fatores que levou alguns desses educadores a optar pela educação de camadas populares. A inserção religiosa conduziu à descoberta das exigências de um engajamento social e de uma prática política, trazendo uma revisão crítica da própria prática religiosa. À medida que aprofundavam sua militância política e examinavam a realidade brasileira com novos instrumentos de análise, aumentava-se a distância em relação às práticas religiosas, sociais e políticas usuais no meio eclesial mais amplo. A aproximação com outros movimentos estudantis não-católicos, aliada ao contato direto com a realidade social, resultou no envolvimento em ações

políticas que iam de encontro ao controle que a hierarquia católica desejava manter. De um modo geral, tal mudança não resultava apenas da reflexão individual ou do estudo coletivo com seus pares, mas provinha das práticas sócio-político-educativas desenvolvidas nos movimentos sociais e do contato direto com as camadas populares.

No começo dos anos 1960, esse grupo de educadores vivenciou experiências importantes de nossa história, atuando em diversos movimentos de cultura e educação popular. É importante registrar que a trajetória da educação brasileira e, nela, da EJA, tem vicissitudes já amplamente estudadas por alguns pesquisadores (Paiva, 1973; Beisiegel, 1974; Haddad, 1991, Fávero, 1983). Parte dessa história se imbrica à educação popular, que tem em Osmar Fávero, Aída Bezerra, José Carlos Barreto, Vera Barreto e Renato Hilário, dentre outros, seus protagonistas ativos até os dias atuais. História que conduz Paulo Freire ao desenvolvimento de sua Pedagogia do Oprimido e que se conecta às transformações ocorridas no pensamento pedagógico em decorrência das condições gerais que perpassavam o contexto social dos anos 1960, marcado pelo nacional-desenvolvimentismo e radicalização do processo político.

Nesse momento, emergem diversas experiências de educação voltadas para as camadas populares, organizados por diferentes atores e que possuíam graus variados de ligação com o aparato governamental e que tinham em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tais movimentos preconizavam a necessidade de se promover uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não somente à integração da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se produzia apregoava o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, do seu papel como sujeitos de aprendizagem, produtores de cultura e agentes da transformação social.

Nessa conjuntura, os trabalhos direcionados à educação de adultos ganharam espaço e relevância, vistos como forma de obter apoio junto às camadas populares. Propostas como o nacional-desenvolvimentismo, o

pensamento renovador cristão e o Partido Comunista constituem as bases nas quais a educação de adultos foi pensada.

Tais movimentos são representativos das condições sociais e econômicas que perpassavam o país e das lutas e mobilizações do período. Tais movimentos operaram também um salto qualitativo na educação de adultos em relação às campanhas anteriormente desenvolvidas pela União. O fato que os tornava radicalmente diferentes era o compromisso político explícito, assumido com os grupos oprimidos da sociedade e sua orientação direcionada à transformação das estruturas sociais. Grande parte dessas experiências era desenvolvida por instituições da sociedade civil com o apoio do Estado, em suas diferentes estâncias. Dentre eles, se sobressaem o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, da UNE; o Movimento de Cultura Popular, da Prefeitura de Recife; A Campanha de Educação Popular, da Paraíba (CEPLAR), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, etc. Destaca-se a experiência de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no MCP de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, que se expandiu para fora do Nordeste, culminando na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, durante o ano de 1963.

Muitos dos educadores que participaram deste estudo tiveram seu aprendizado durante a fase desenvolvimentista e, mais intensamente, na crise política subsequente. Tanto Aída Bezerra quanto Osmar Fávero tiveram, no Movimento de Educação de Base, a sua grande entrada na educação popular. Por caminhos diversos, que depois se confluíram, Zeca e Vera Barreto beberam na fonte do pensamento freireano, participando de uma experiência de alfabetização ocorrida em Osasco, em 1963. Embora Renato Hilário não tenha passado pelas experiências de cultura popular durante os anos 1960, ao longo dos anos 1970, atuou em atividades ligadas à educação popular, direcionando, posteriormente, sua trajetória profissional à educação de jovens e adultos de camadas populares.

Destacamos como descobertas realizadas, nessa época, por esses educadores, a crença na capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político, etc. Marcas que se integrariam às práticas de educação de adultos, inaugurando uma nova forma de compreender a relação educativa.

Com o golpe de 1964 e a violenta repressão empreendida pelos governos militares, os grandes movimentos e experiências de educação e cultura popular, que existiam antes de 1964, acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. A fim de preservar a ordem instituída, as liberdades políticas foram cerceadas, reprimindo-se a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade. Os líderes e organizadores dessas experiências foram perseguidos e alguns exilados do País. Contudo, esses fatos não impediram que Paulo Freire continuasse, mesmo no exílio, a desenvolver sua trajetória, por meio de uma prática de alfabetização libertadora. Da mesma maneira, os educadores – sujeitos deste estudo – resistiram e reinventaram suas práticas.

Embora a conjuntura brasileira dos anos 1970 tenha se caracterizado pelo fechamento político e institucional, algumas experiências voltadas à alfabetização e pós-alfabetização, inspiradas pelo pensamento freireano, sobreviveram e outras emergiram nesse período. A análise das entrevistas revela o movimento de resistência que se produziu na sociedade brasileira. Sob a vigência do AI5 e no auge do denominado Milagre econômico brasileiro, eclodiram iniciativas educativas em diversos lugares do Brasil. De modo geral, tais experiências eram desenvolvidas no interior de projetos sociais da Igreja Católica. Ao retomar os princípios freireanos de conscientização e diálogo, essas experiências visavam a formar sujeitos conscientes da realidade social e das desigualdades geradas com base em uma sociedade de classes. Inspirada no Concílio Vaticano II e nas recomendações de Medellín e Puebla, a ala progressista da Igreja Católica se engajava nas lutas populares, fortalecendo

suas organizações, por meio da cessão de espaços e da formação de educadores populares.

Um traço que caracterizou as trajetórias dos educadores foi a resistência ao Estado autoritário e às iniciativas educativas que dele advinham, concomitantemente a uma busca por criar alternativas fora do sistema escolar estatal. À medida que a Ditadura Militar se enrijecia, a Igreja Católica não somente explicitava sua oposição ao projeto político da "linha dura", mas tornava-se, na prática, uma das poucas instituições civis capazes de desenvolver trabalhos educativos junto às camadas populares. Ao incorporar em suas ações educativas a colaboração supervisionada de diferentes sujeitos que se opunham ao regime - fossem eles católicos ou não -, a ação pastoral fundia-se ao trabalho político-pedagógico mais amplo, contribuindo na organização dos mais variados setores da sociedade civil. Em decorrência disso, o conceito de educação popular passou por um processo de transformação, ocasionando uma controvérsia acerca de sua significação. Se, até certo momento, ninguém teria dúvida em utilizar o termo para se referir à universalização do ensino elementar ou aos programas de educação de adultos, fossem eles estatais ou não, em meados dos anos 1970, a expressão passou a ser vista como aquela produzida pelas classes populares ou para as classes populares, levando em consideração seus interesses de classe e, preferencialmente, desenvolvida por meio de um processo informal inserido e confundido com a vida cotidiana das camadas populares.

Apesar da importância que a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base tiveram em dar a acolhida inicial aos movimentos de resistência à ditadura militar e à organização dos novos movimentos sociais, o exame das narrativas dos diferentes educadores indica a perda relativa da importância da Igreja Católica, por meio do deslocamento desse espaço institucional em direção à criação dos centros de educação popular. Enquanto Osmar e Renato vão para universidade, Zeca, Vera e Aída ajudam a criar e desenvolver diversos centros de educação popular, que mais tarde passariam a se denominar organizações não-governamentais (ONGS). O surgimento de diferentes instituições que lutavam em defesa dos direitos humanos e pela

promoção de iniciativas de educação popular sinaliza esse deslocamento de "lócus", oriundo da necessidade de criar espaços de atuação autônomos, em relação à influência da hierarquia católica.

Embora o Estado militar tenha equacionado o seu papel na educação de adultos por meio de políticas sociais contraditórias, tais como o MOBRAL e o ensino supletivo, irrompiam na cena pública inúmeros grupos populares que reivindicavam seus direitos, a começar pelo direito de reivindicar direitos. Ao tentarem superar as diversas formas de opressão existentes na sociedade, esses sujeitos coletivos perceberam que mais do que reivindicar favores e benesses do Estado, numa relação clientelista, era necessário reconhecer-se como um sujeito de direitos e de deveres. Dentre os direitos a serem conquistados, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como algo necessário ao próprio fortalecimento da luta coletiva e ao exercício da cidadania plena.

Como não havia política nacional, estadual e municipal que atendesse às demandas dos segmentos da população que possuíam a escolaridade incompleta, a sociedade civil acabou por ocupar esses espaços, conferindo a essas experiências suas características sociais, políticas e ideológicas. A partir de 1982, com a vitória de partidos de oposição em diferentes Estados e municípios brasileiros, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser bandeira de luta tanto de movimentos sociais quanto de governos populares. Nessa década, caracterizada por intensa mobilização da sociedade civil, houve importantes avanços legais no campo da educação de jovens e adultos.

A redemocratização da sociedade brasileira possibilitou a ampliação das práticas pedagógicas de EJA. Experiências promovidas pela sociedade civil baseadas nos pressupostos da educação popular ganharam visibilidade, influenciando programas desenvolvidos em comunidades e na rede pública de ensino. Os estudos disponíveis acerca do período indicam que as iniciativas mais bem sucedidas foram aquelas estruturadas por governos locais, com apoio de organizações e movimentos sociais. Tais estudos também salientam a emergência de identidades coletivas, enfocando tanto os impactos da reivindicação pela expansão do acesso ao ensino público quanto o caráter

educativo dessas lutas e a ressocialização desses sujeitos no conjunto das relações sociais. No bojo dessas discussões, emergiu a expressão "*alunos trabalhadores*", como uma forma de conferir visibilidade à identidade de classe dos educandos jovens e adultos e questionar as relações de cooperação e conflito que permeavam o campo da educação e trabalho.

Se durante o processo de redemocratização da sociedade predominou, nos estudos da área, uma concepção pautada na identidade de classe do aluno trabalhador, em tempos mais recentes, essa perspectiva sofreu uma significativa ampliação, em virtude da emergência de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de suas singularidades, bem como a divulgação de estudos ligados ao interculturalismo e ao paradigma da identidade. Questões culturais, de gênero, juventude, raça e etnia começam a despontar, fato que, além de denotar o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares, conferiu visibilidade à diversidade que perpassa à realidade sociocultural dos educandos jovens e adultos. Tais estudos sinalizam que, para além de uma "modalidade de ensino", a EJA é um campo diverso, carregado de complexidades que estão a requerer definições e posicionamentos claros por parte dos educadores e pesquisadores que nela atuam.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha ampliado o direito à educação e que tenha existido um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como base para a participação cidadã em uma sociedade democrática, na prática, o dever do Estado não foi cumprido. Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e à restrição do gasto público. Em decorrência da V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, houve uma intensa movimentação de diversos atores e segmentos que atuavam na EJA: secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, movimentos sociais, sindicatos, setores empresariais, etc. Em meio a um processo de desobrigação governamental com relação às políticas de EJA, a sociedade civil se articulou para opor resistência à desconstituição dos direitos educativos

conquistados na transição democrática, dando origem ao surgimento dos Fóruns de educação de jovens e adultos, em âmbito nacional.

Apesar da grande mobilização social em favor da EJA, as opções e os direcionamentos dados à política educacional brasileira, no período de 1990 a 2002, foram de encontro aos compromissos assumidos na V CONFINTEA. O País acabou destoando do concerto das nações, afirmando ser a EJA um desvio ocasionado pelo fracasso da educação de crianças. Embora tenha se tornado um dos países signatários desse evento, as ações políticas caminharam na contramão da história, reforçando o preconceito contra os analfabetos e destinando a estes grupos as "migalhas" da filantropia.

Um dos objetivos deste estudo fora compreender algumas contribuições que o movimento de educação popular trouxe para as experiências de educação de jovens e adultos. Com base na análise das entrevistas e no estudo da produção acumulada, é possível afirmar que a presença da educação popular persiste como referencial pedagógico e político de vários trabalhos de educação de jovens e adultos, realizado por um número incontável de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil. Além de fundamentar a identidade de diferentes organizações e movimentos sociais em todo país, o ideário da educação popular ressurgiu de uma maneira crescente e diferenciada em programas de políticas educacionais de vários municípios e até de alguns estados da federação.

A existência dessas diferentes experiências representa um elemento positivo na revitalização das heranças da educação popular no âmbito da EJA. Esta última passa a ser desafiada pela educação popular, no tocante à sua vocação de proporcionar a vivência de um direito historicamente negado às camadas populares brasileiras: o direito à educação. Esse direito é compreendido não apenas como o do acesso das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas; mas, sobretudo, pela sua permanência em uma escola que garanta o direito de todos a uma educação de qualidade.

A análise das narrativas de alguns educadores indica três grandes contribuições da educação popular às ciências humanas e à Pedagogia: a pesquisa-ação, a sistematização de práticas e os coletivos de autoformação.

Embora tais aportes não sejam exclusivos da educação popular, encontraram nela seu melhor desenvolvimento, antecipando, de uma certa maneira, determinadas formulações que hoje são valorizadas nas ciências humanas, em geral, e na Pedagogia, em particular. A pesquisa-ação, em sua vertente latino-americana, se desenvolve, conceitual e metodologicamente, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, num cenário marcado pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento excludentes. Ao incorporar a experiência acumulada na América Latina, possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas que compartilham objetivos comuns: a intencionalidade política; a integração entre investigação, educação e participação; os setores populares como sujeitos do processo investigativo; a aproximação entre teoria e prática, reflexão e ação, e, por fim, a devolução sistemática dos dados. Os coletivos de autoformação constituem-se em um espaço de mediação entre as práticas, a reflexão e a teorização sobre essas práticas. Além de permitirem a experimentação e a investigação de metodologias de autoformação, os coletivos reiteram a importância do cotidiano e da experiência, na produção e socialização de saberes e conhecimentos pelos próprios educadores.

Grande parte dos educadores reafirmou que a EJA herdou muito da diferença de atitude das iniciativas educativas que foram experimentadas fora do controle do Estado. De um modo geral, eles destacam a influência do pensamento freireano, embora reconheçam que nem sempre este seja bem traduzido nas práticas educativas. Salientam o caráter ampliado de educação, não restrita ao espaço escolar; a postura dialógica como atitude fundamental na relação educadores/educandos; o respeito ao saber popular – de experiência feito, como diz Paulo Freire – tomado como ponto de partida na ação educativa.

Além de concebida como o direito a uma educação de qualidade, a dimensão política presente na EJA e na educação popular, de modo mais amplo, se consubstancia na forma como se concebe os percalços escolares dos educandos jovens e adultos, que são vistos conectados às mesmas trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que estão condenados os setores

populares em nossa sociedade. As vivências de negação dos direitos humanos são vistas como opressão, desumanização, negação da liberdade; e a educação, como um ato político que visa à emancipação e à libertação. Busca-se superar uma visão que concebe os educandos apenas como defasados, lentos, incapazes e toda uma série de rótulos vinculados ao universo da escolaridade. Em vez disso, passa-se a acreditar na capacidade do sujeito jovem-adulto em superar os dilemas intrínsecos à sua condição de exclusão social.

Ao confrontar a narrativa de alguns educadores com a evolução da produção educacional, podemos verificar que as discussões atuais sobre a institucionalização da EJA acompanham o próprio movimento de redefinição identitária desse campo. O confronto educação popular/escola pública e a discussão sobre o caráter popular da escola estatal perpassam a constituição da área, estando presentes desde os movimentos que marcaram os anos 1960 até a contemporaneidade. Embora se reconheça a necessidade de superar a concepção compensatória da EJA em favor de uma visão ampliada que ultrapasse os limites escolares, não podemos negar que vivemos num País no qual o acesso aos níveis básicos de escolaridade ainda é vedado a grande parte da população. O fato de não saber ler e escrever ou de possuir baixa escolaridade causa a sujeitos jovens e adultos diversos constrangimentos e limitações, fazendo com que cultivem um sentimento de inferioridade. Embora o reconhecimento dessa realidade seja visto como um avanço em relação às velhas políticas de suplência, alguns educadores alertam que a concepção pode permanecer a mesma, pois os educandos continuam vistos pela negatividade, ou seja, pelas lacunas e carências de sua trajetória escolar. Como não tiveram oportunidade ao ensino fundamental na infância e adolescência, sendo dele excluídos ou evadidos, a solução apontada seria lhes oferecer uma segunda oportunidade. Contestando tal concepção, os educadores entrevistados afirmam que a EJA precisa valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais de um lado, e os sistemas educativos de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar.

Ao finalizar este trabalho, podemos afirmar que o estudo da memória e da experiência desses educadores permitiu uma visão mais positiva acerca das possibilidades do campo educativo da EJA, concebendo-o para além de uma sucessão de políticas descontínuas e conjunturais. As narrativas de Vera, Renato, Aída, Osmar e Zeca reafirmam a fecundidade da história da EJA, construída nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais. Eles nos mostram o quanto essa área se encontra comprometida com a superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade e nos revelam a opção clara e prioritária pelos setores sociais em condições de marginalidade econômica e desigualdade social. Os percursos desses educadores se misturam à própria história da educação popular no Brasil: histórias de lutas, de resistências, de sonhos e de utopias. Marcas inscritas na memória de educadores que ajudam a escrever/inscrever uma história tão minha quanto de outros educadores brasileiros que, como eu, não abrem mão da utopia e fazem da esperança o “tempero” necessário à construção de um mundo mais humano.

BIBLIOGRAFIA CITADA

AGUIAR, A. e LEITÃO, C. Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura. in: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

_____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro, editora FGV, 2004.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens in: OLIVEIRA, I.B de e PAIVA, J. (Org). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A 2004.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. in: DOURADO, L. F e PARO, V. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

AMADO, J. e FERREIRA, M de M. (1998) apresentação in: **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano** São Paulo: Autores associados, Cortez, 1982.

ARANHA, F. **Educadores populares e movimentos populares. Relação de saber**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: edições Loyola, 1986.

_____. **Ofício de mestre; imagens e auto- imagens**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A educação de adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania** n.º11, 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública in: SOARES, L. et ali (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, Janete L. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. **Educação e Sociedade**, dezembro, 1987.

BALANCE INTERMEDIO, CONFINTEA V. La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe en síntesis. Bangkok, Tailândia, 6 -11 septiembre,2003. Versión español (documento eletrônico)

BARRETO, José C. A escola e a educação popular. **Revista da AEC**, Brasília, ano 15, n.61, p. 28-38, jul./set, 1986.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte Ciência, 1998.

_____. et ali. **Dois alfabetizadores de adultos antes do golpe de 1964**. São Paulo: 1992, (mimeo).

BARTHES, Roland et. ali. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. **Cadernos de educação Popular**. Petrópolis: Vozes/Nova, 1977.

_____. **Conversando com os agentes** 2.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. As atividades em educação popular in: BRANDÃO, C.R. **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense 1985.

_____ e RIOS, Rute. M. La negociacion : una relacion pedagogica posible. In: DAM, Anke van; MARTINIC V., Sergio; PETER, Gerhard, (Ed.). **Cultura y politica en educacion popular: principios, pragmatismo y negociacion**. La Haya, Holanda: CESO, 1995.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: Um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. XIX Reunião da ANPED, Caxambu, 1996.

_____. A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **A gestão democrática da educação. Desafios Contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e cidadania**. N. 16, julho de 2003.

BELIK, Walter e DEL GROSSI, Mauro. **O Programa Fome Zero no contexto das políticas sociais no Brasil**. Trabalho apresentado no XLI Congresso da SOBER, Juiz de Fora, 30 de julho de 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade; lembrança de velhos**. São Paulo : T. A. Queiroz, Edusp, 1994.

_____ **O tempo vivo da memória**. São Paulo: atélie, 2003.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo** Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [Parecer aprovado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos] Brasília:CNE, 2001.

_____. **Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos**, UNESCO, MEC, 2004 in: IRELAND, TIMOTHY D., MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: UNESCO: MEC, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. Da educação fundamental ao fundamental da Educação **Cadernos CEDES**, ano 1, 1982.

_____. (org.). **A questão política da educação popular**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.

_____ **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

_____. A educação popular 40 anos depois in: **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

CAMPOS, Rogério Cunha. **AS luta dos trabalhadores pela escola.** Dissertação (Mestrado Faculdade de Educação)- UFMG, Belo Horizonte, MG, 1985.

CAMPOS, Maria Malta **Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois Bairros de São Paulo.** Tese de doutorado, FFLCH, USP, 1983.

CARVALHO, Carlos F. de. **A educação de jovens e adultos e universidade: a experiência do núcleo de educação de jovens e adultos da UFES.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2004.

COSTA, Aída B. et ali. **MEB: Uma história de muitos.** Cadernos de Educação Popular. Petrópolis: 1986.

COSTA, Beatriz **Para analisar uma prática de educação popular.** Revista CEI, Suplemento 17, abr. 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____ Uma psicologia do oprimido. in: BOSI, E. **Memória e sociedade; lembrança de velhos.** São Paulo : T. A. Queiroz, Edusp, 1994.

DI PIERRO, M. C. Ação Educativa- assessoria, pesquisa e informação: uma organização não-governamental na investigação em educação de jovens e adultos **Educação em Revista.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, n. 32, dez/2000.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos **Educação e pesquisa,** São Paulo: v. 27, jul./dez. 2001.

_____. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade.** São Paulo: Ação educativa, 2003.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil **Alfabetização e Cidadania** n. 17, maio de 2004.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil **Educação e Sociedade**. vol. 26 no.92 Campinas Oct. 2005.

_____ et ali. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, n., ano XXI, n.55, novembro 2001.

_____ e GRACIANO, A educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003. disponível em www.acaoeducativa.org/relorealca.pdf

ESCOREL, Sarah. **Vidas ao léu – trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FÁVERO, M. L. A. O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 24, n.85, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.

_____. **Alfabetização de educação de jovens e adultos no Brasil de 1947 a 1963**. Revista Cultural. Rio de Janeiro: SINPRO, Ano IV, n. 5 novembro/2003.

_____. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966 In: ROSAS, Paulo (Org) **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Ed. da UFPE, 2002.

_____. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. in: OLIVEIRA, I.B de e PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos** Rio de Janeiro: DP & A , 2004.

_____. e RUMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores **Educação em revista**. n.º 30, Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1999.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. in: NÓVOA, A. **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral e tempo presente*. in: MEIHY, José Carlos Sebe Bom **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné Bissau**. 4.^a ed. Paz e terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: ed. Unesp, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**. 2. Ed. Revista São Paulo: editora UNESP, 2003.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: 1997.

FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2^a ed. rev. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GAGNEBIN, J.M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GATTAZ, André. **Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola**. São Paulo: Xamã, 1996.

GENTILLI, Pablo A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação in : GENTILLI, Pablo e ALENCAR, Chico Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIOVANETTI, M. A. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular in: SOARES et ali (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GROSSI, I e FERREIRA, A. razão narrativa: significado e memória. **História Oral**, n. 4, Junho de 2001.

_____. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios **História Oral**, N. 7, Junho de 2004.

HADDAD, Sérgio **Estado e educação de adultos** (1964-1985) (tese de doutorado) São Paulo: USP, Faculdade de educação, 1991.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. in: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil** (A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998) Ação Educativa, São Paulo, 2000.

_____. e SIQUEIRA, M.C.P. Diagnósticos dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo – função suplência. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: CEDI, 1988.

_____. et ali. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: CEDI, 1993.

_____. e DI PIERRO, M.C. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - consolidação de documentos 1985-1994**. São Paulo: CEDI/Ação educativa, 1994.

_____ e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, mai/jun/jul/ago 2000.

HALBWACKS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HERINGER, R. et al. As várias faces da exclusão **Democracia**. n. 1º 105, agosto/setembro, 1994.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: O breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IBGE. Censo Demográfico 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. PNAD 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. PNAD 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INEP **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

IRELAND, Timothy D. **O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização**, João Pessoa, PB: 1997. Mimeo.

_____. A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro **La Piragua**. Revista Latinoamericana de Educação e Política CEAAL, N.17, 2000.

_____. e HENRIQUES, Ricardo A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: UNESCO/MEC/RAAB **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

JÓIA, Orlando et al. **Propostas curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)** Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

JOVCHELOVITCH, S. E BAUER, M. W Entrevista Narrativa In: BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, Vozes, 2002.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. João Pessoa: edit. Universitária, 2003.

LANG, Alice B. da Silva G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. 26ª Reunião Anual da ANPED. **Novo governo. Novas políticas? Poços de Caldas. MG, 5 a 8 de outubro de 2003**.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LOPES, Eliane M. T. Pensar categorias em história da educação e gênero. **Projeto História**, São Paulo: n.11. nov/1994.

_____. O vivido do sujeito. Belo Horizonte, MG, 2004, mimeo.

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 67, 1988.

_____. Da crítica à tolerância: uma visão da educação de adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, V. 70, agosto, 1989.

LOWE, John. **L'éducation des adultes: perspectives mondiales**. 2eme édition, Paris : UNESCO, 1984.

MAGALHÃES, N. A. Narradores: vozes e poderes de diferentes personagens **História oral** São Paulo: n. 5, jun.2002.

MARTINS, José de Souza, **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **Canto de morte Kaiowá – história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. História oral: um locus disciplinar federativo in: **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Manual de História Oral** São Paulo: Loyola, 2002.

MICHELAT, G. Sobre a Utilização de entrevista não-diretiva em Sociologia In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Porto Editora, 1992.

_____. (org.) **Os professores e a sua formação**. 2.ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, Ivani (org) **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

PAIVA, Jane Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários em mudanças in: OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Org). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____. **Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos**. (tese de doutorado) Faculdade de Educação, Niterói, RJ: UFF, 2005.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: edições Loyola, 1973.

_____. Introdução in: **Perspectivas e dilemas da educação popular** . Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores** – Anais. Brasília, 1994.

PEIXOTO FILHO **A travessia do popular na contradança da educação** Goiânia: editora UCG, 2003.

PEREZ, Carmem. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. n. 3, Rio de Janeiro, 1989 .

_____. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. N. 10, Rio de Janeiro, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum in: AMADO E FERREIRA (1998) **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

_____. História Oral como gênero **Projeto História**. São Paulo, (22), jun.2001.

QUEIRÓS, Maria I. P. de Relatos orais : do indizível ao dizível. in : Von Simon, O. M. (org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália- Brasil)**. Enciclopédia aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988.

REIS, Renato H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de adultos**. (tese de doutorado) Campinas; Unicamp, Faculdade de Educação, 2000.

RIBEIRO, Vera M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.º 68, Dezembro, 1999.

RIBEIRO, Vera M. (org.) **Letramento no Brasil** São Paulo: Global, 2003.

RIVERO, José. Educación y pobreza: políticas, estratégias y desafíos In: **Seminário Regional Programas de educación compensatoria en America Latina y el Caribe**. Buenos Aires, 19ª 2 de outubro de 1998.

_____. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Trad. por Norisa Kassim Penteado. Brasília: Universa, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. in: ROMANELLI, Geraldo (Org.). **Itinerário de pesquisa**. Perspectiva qualitativa em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSA, João GUIMARÃES. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade** 4.ª ed. São Paulo : Cortez, 1997.

SANTOS, W. G. Dos **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, MG Nov/Dez, 1995 .

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: autores associados, 2000.

SEMERARO, Giovanni **A primavera dos anos 60: a geração de Betinho**. São Paulo: Loyola, 1994.

SEMINÁRIO NACIONAL: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, Belo Horizonte, maio, 2006.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena:... e as teorias por onde andam? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 21, 1998.

SCHMELKES, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. Seminario Taller Regional UNESCO/CEAAL sobre "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación de jóvenes y adultos de América Latina". Monterrey, México, 22-26 enero 1996. (mimeo).

SOARES, Leôncio J. G. **Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. (tese de doutorado) São Paulo: FEUSP, 1995.

_____. Os fóruns de Educação de jovens e adultos. Articular, socializar e intervir. **Presença pedagógica**, 2003.

_____. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: Articular, socializar e intervir **Alfabetização e Cidadania** n. 17, maio de 2004.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos in: SOARES, L. et ali (org) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. Paulo Freire - Alfabetização: muito além de um método. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, n.21, mai/jun. 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e cidadania**, n.16, julho de 2003.

SOUZA, L. A G. Um país dinâmico, um pensamento claudicante. **Estudos Avançados**. v. 14 n.40 São Paulo set./dez. 2000.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. 5. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

SPOSITO, Marília P. **A ilusão fecunda. A luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: HUCITEC: EDUSP, 1993.

TAVARES, J. N. "Educação e imperialismo no Brasil". **Educação e sociedade**, n. 7, São Paulo: Cortez, 1982.

TRAVERSINI, C. S. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, MG, N. 43, jun.2006.

TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo in: Gentili, P. **Pedagogia da Exclusão**, Petrópolis, Vozes, 1995.

TORRES, Rosa M. "Educación para Todos": la propuesta, la respuesta (1990-1999), mimeo., 1999.

_____. Aprendizaje a lo largo de la vida. **Educación de Adultos y Desarrollo**, Bonn, supl. 60, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.

UNESCO. **Informe final. Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos.** París, 19-29 de marzo de 1985.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997.

_____. **O Marco de Ação de Dakar. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos.** Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

_____.MEC. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea. Brasília** : Ministério da Educação, 2004.

_____. MEC. **Educação. Um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito federal: MEC, UNESCO, 1998.

WANDERLEY, L.E. **Educar para transformar.** Petrópolis: Vozes, 1984.

VIEIRA, M. C. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o ENCCEJA em questão **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.43, jun.2006.

YASBEK, M. C. O Programa Fome Zero no contexto das políticas sociais brasileiras. **São Paulo em Perspectiva**. vol 18, n. 2, São Paulo, abril/junho, 2004.

ANEXO 1

Roteiro Geral

a) Trajetória pessoal (anterior a inserção na EJA) – infância e adolescência.

- 1) Fale-me sobre o contexto familiar e social em que nasceu e se desenvolveu
- 2) (entrada na vida escolar) Que fatos e aspectos que considera marcantes em sua trajetória escolar. Como era a relação com seus professores e colegas.
- 3) Movimentos em que se envolveu na juventude (religioso, associações, grupo de jovens, política).

b) Formação inicial

- 4) Fale sobre sua formação inicial em nível superior. Descreva como percebia o contexto social naquele momento. Que marcas esta formação lhe deixou? (Quais os textos, autores, colegas e professores que marcaram esta formação?).

c) Experiência profissional e condições de trabalho

- 5) Acerca de sua experiência como educador, o que essa vivência lhe trouxe de desafios e aprendizado em sua trajetória?

d) Prática pedagógica e contato com alunos jovens e adultos de camadas populares

- 6) Que motivos lhe mobilizou a se envolver com a educação de jovens e adultos?
- 7) Que significados a prática pedagógica e o contato com alunos jovens e adultos de camadas populares confere às demais experiências vivenciadas ao longo da carreira destes educadores
- Significados do que é ser educador de jovens e adultos. (Que significados a prática pedagógica e o contato com alunos jovens e adultos de camadas populares confere às demais experiências vivenciadas ao longo da trajetória destes educadores).

ANEXO 2

Roteiro entrevista Osmar Fávero

- 1) Que motivos levaram-no a se envolver com a Educação popular?
- 2) Formação inicial - que marcas esta formação lhe deixou?
- 3) Como se deu o movimento de aproximação e envolvimento pessoal com o MEB?
- 4) Momentos significativos que marcaram esta inserção (explique os desdobramentos desta experiência no contexto pessoal e profissional)
- 5) Trajetória posterior ao MEB
- 6) Entrada na universidade como professor (condições de trabalho)
- 7) Mestrado e Doutorado
- 8) Hoje ao pensar e atuar na EJA o que traz destas experiências anteriores?
- 9) Que publicação reflete melhor o seu pensamento?
- 10) O que considera que a EJA recebeu como herança da educação popular?