

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MARIA EDIMACI TEIXEIRA BARBOSA LEITE

**EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO NA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2001-2004)**

GOIÂNIA
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MARIA EDIMACI TEIXEIRA BARBOSA LEITE

**EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO NA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2001-2004)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte.

GOIÂNIA
2015

**EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A
EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO NA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2001-2004)**

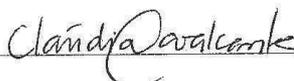
Dissertação aprovada em 19 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Cláudia Valente Cavalcante (membro/PUC Goiás)



Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues (membro externo/ UFG)



DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a meus pais, Laurindo Teixeira Dias e Joana Araújo Dias; a meu esposo, Elcio Gonçalves Leite, e a meu filho, Maxwell Wallace Barbosa Leite; a meus irmãos: Maria Ruth, Feliciano, Genesi, Delfina, Oneidiana e Inalvaci. De um modo geral, a todos que me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, pelo amor incondicional e por sempre me dar força e coragem para superar os obstáculos.

Em especial, a meu orientador, Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pelas oportunidades que me fizeram chegar até aqui, pela paciência, pelas sugestões, por ter acreditado na realização desta pesquisa, pela confiança depositada em minha pessoa, pela formação intelectual e pela orientação na realização deste estudo.

Às Professoras Dr^a Maria Emília de Castro Rodrigues, e Dr^a Cláudia Valente Cavalcante por suas contribuições em minha formação intelectual, pelas oportunidades que me foram dadas e que me permitiram chegar até aqui e pela participação na banca de defesa.

Às ex-alunas, educadoras populares, e à equipe gestora do projeto AJA Extensão, pelas entrevistas concedidas, que foram de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa Centro de Memória Viva, pelos momentos de estudo, reuniões e troca de experiências, que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho.

A professora Dr^a Maria Teresa Canezin Guimarães.

Às minhas grandes amigas Cláudia Valente, Fabíola Peres, Daniela Lobo, Isabel Carvalho, Maricelma, Marilene, Michelle Machado, Daniella Lopes, Marieunice Santos, Maria da Guia, Aurora Neta, Daura e a meus amigos Claitonei, Adão, José Antônio, Dr. Eduardo Sugizaki e a meus colegas de curso, pelos momentos de estudo, de descontração e de alegria.

Ao Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela disponibilidade para revisar o meu texto.

A todos que me animaram e incentivaram nessa jornada, e a todos e todas que direta e indiretamente me auxiliaram nesta tarefa.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

AP - Ação Popular

AJA-Expansão – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos.

AJA - Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para, Adolescentes Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CF- Constituição Federal

CANAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNEP- Conferência Nacional de Educação Popular

CES-GO - Centro de Estudos Supletivos de Goiás

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos

CEPLAR - Campanha de Educação Popular

CME - Conselho Municipal de Educação

CMV – Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Estado do Centro-Oeste

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

V CONFINTEA- V Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CPC - Centro Popular de Cultura

CPC-GO - Centro Popular de Cultura de Goiás

CCCS - Center for Contemporary Cultural Studies

DEF-AJA - Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

DNEMS- Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Saúde

EAJA - Educação de Adolescente Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

FE- Faculdade de Educação

IESAE - Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas

ICP-GO- Instituto de Cultura Popular de Goiás
ICP - Instituto de Cultura Popular do CERNE
UFG – Universidade Federal de Goiás
UEE - União Estadual dos Estudantes
Fundação EDUCAR - Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
JUC – Juventude Universitária Católica
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FGV - Fundação Getúlio Vargas
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento de Educação de Base em Goiás
MEC- Ministério da Educação
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA-Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU - Organização das Nações Unidas
OP - Orçamento Participativo
PDE- Plano Decenal de Educação para todos
PEAC - Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania
PNA- Plano Nacional de Alfabetização
PEI - Programa de Educação Integrada
PNE- Plano Nacional de Educação
PT - Partido dos Trabalhadores
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PCB - Partido Comunista do Brasil
RME- Rede Municipal de Educação
SEADEC- Secretaria Adjunta de Desenvolvimento Econômico
SEAJA - Setor de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
SEA- Serviço de Educação de adultos
SEC-RE- Serviço de Extensão Cultural de Recife
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEC-GO- Secretaria de Educação e Cultura de Goiás

SME- Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

UCG- Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciências e a Cultura

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.
Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho investiga o Projeto AJA-Expansão no período de 2001 a 2004 com o objetivo de reconstruir a memória dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos que participaram daquela experiência na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Considera-se necessário analisar o Projeto AJA-Expansão em termos de sua fundamentação nos princípios da educação popular e dos referenciais que subsidiaram as práticas de Alfabetização. O trabalho traz como questão central a seguinte problemática: Quais as memórias e os sentidos atribuídos pelos sujeitos que participaram do Projeto AJA-Expansão, em sua práxis, quanto à vinculação do projeto aos fundamentos teóricos e epistemológicos da educação popular? Buscou-se nesta pesquisa uma análise qualitativa do Projeto AJA-Expansão e de sua fundamentação no campo da educação popular, a partir da revisão bibliográfica do tema proposto e do levantamento dos documentos na SME acerca do Projeto. Utilizou-se de técnicas investigativas como entrevistas, depoimentos e histórias de vida, registros e outras fontes, que contribuiriam para a investigação. Considera-se que o Projeto AJA-Expansão foi marcado, durante esse período, pelo legado de uma gestão democrática voltada às questões populares.

Palavras-chave: EJA, Educação Popular e Projeto AJA-Expansão.

ABSTRACT

This dissertation investigates AJA-Expansão Project, from 2001 to 2004, and its objective is to rebuild the memories of the formative processes lived by the individuals that took part in this experience promoted by the Municipal Secretary of Education of Goiânia (SME). It is necessary to analyze this Project in terms of its principles based on popular education and theoretical references, which contributed to literacy practice. The main question of this work is: which memories and senses are attributed by the individuals that took part in AJA-Expansão Project and its praxis related to the theoretical and epistemological of popular education? This is a qualitative research and based on bibliographic references of popular education as well as on SME documents. The technics used were: interviews, narratives, history of life, records and other sources that contributed for the investigation. Its democratic management in favor of popular subjects distinguished AJA-Expansão Project.

Key-words: EJA. Popular Education. AJA-Expansão Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÂNIA	24
1.1 As políticas de EJA - 1930 a 1960	24
1.2 Movimentos e princípios da Educação Popular na década de 1960	30
1.2.1 A influência advinda do Movimento de Cultura Popular e do Sistema Paulo Freire em Goiás.....	35
1.3 A Educação de Jovens e Adultos na ditadura militar	38
1.3.1 MOBRAL versus Educação Popular	42
1.3 Da Fundação EDUCAR ao PNAC.....	46
1.4 Desafios e incongruências da EJA na LDBD 9394/96	50
1.5 Programa Brasil Alfabetizado: políticas para a alfabetização de jovens e adultos	54
1.6 A EJA em Goiânia: aspectos constituidores.....	57
1.7 Gestão democrática e popular: princípios e desafios segundo gestores e educadores.....	66
2. CULTURA, CULTURA POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR	70
2.1 Educação e cultura: algumas aproximações teóricas	70
2.2 Educação popular: ação concreta das classes populares no processo educacional	78
2.3 Educação libertadora em Paulo Freire	86
2.4 Cultura popular enquanto expressão popular.....	92
2.5 Educação Popular em Goiás	96

3. O PROJETO AJA-EXPANSÃO: SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS.....	101
3.1 O que é o projeto AJA-Expansão	101
3.2 Educação Popular: os fundamentos e concepções do Projeto AJA-Expansão	104
3.2.1 A educação popular segundo gestores e educadores	115
3.3 Processos formativos dos educadores	120
3.4 A problematização como Metodologia de Ensino do AJA-Expansão	129
3.5 O Projeto AJA-Expansão na vida dos educandos	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO.....	154

INTRODUÇÃO

O interesse de investigar a Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004) partiu da minha condição como auxiliar de pesquisa no projeto de pesquisa *Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais* do Centro-Oeste, que tem como foco a criação de um Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais da Região Centro-Oeste, em andamento desde 2011.

Tal projeto intenta abranger resultados de pesquisas e ações de extensão coordenadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas da Região Centro Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), envolvendo uma rede de parceiros em cada Estado e no Distrito Federal, que vão desde os Fóruns de *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* estaduais, o fórum distrital e os fóruns regionais, às secretarias municipais e estaduais de educação, aos conselhos estaduais, municipais e distrital de educação; os movimentos sociais que atuam nos campos da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais, em especial, os que estão envolvidos com jovens, adultos e idosos, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, estratégias de economia solidária e outras.

O subprojeto da PUC-Goiás, denominado *Centro Memória Viva: documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais do Estado de Goiás*, subdivide-se em dois eixos. O primeiro visa por meio de histórias de vida (depoimentos e entrevistas), artigos e notícias dos principais jornais do estado e outras fontes documentais do período (revistas, fotografias, vídeos e outros), a reconstruir, as trajetórias de formação de lideranças dos setores populares em espaços de movimentos sociais, desde a década de 1960 até a de 1970, buscando apreender as experiências de educação popular e escolar

em termos de memória da fase de vida representada pela juventude. O segundo eixo tem como foco investigar a experiência da extensão na PUC-Goiás, que se expressou em diversos programas e projetos comunitários, que tiveram suas origens ainda na década de 1970, mas que, na década de 1980 e 1990 encontraram seu período de maior destaque no trabalho comunitário.

Partindo das demandas do primeiro eixo do Projeto CMV, este estudo tem o objetivo de reconstruir a memória dos processos formativos vivenciados por alguns sujeitos que participaram da experiência do Projeto AJA-Expansão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) entre os anos de 2001 e 2004, por meio de documentos oficiais e da narrativa de alguns dos envolvidos, tanto gestores, como educadores e educandas.

Segundo Halbwachs (2003), quando tentamos reconstruir a memória do passado no intuito de conservar a imagem dos acontecimentos, retemos desses acontecimentos apenas o que ainda interessa às nossas sociedades. Consideramos assim que a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) tem muito a nos dizer quando nos propomos compreender a relação entre educação escolar e educação popular no tempo presente.

Partimos ainda da premissa definida por Halbwachs (2003) que a memória se constitui em parte de nossa capacidade intelectual em um processo de continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. De acordo com o autor, por definição, a memória não ultrapassa os limites dos grupos aos quais os sujeitos se afiliam.

Nessa perspectiva, buscou-se sistematizar e compreender a história do Projeto AJA-Expansão a partir do ano de 2001, período que o professor Pedro Wilson Guimarães assumiu a gestão da Prefeitura de Goiânia, tendo a professora Walderês Nunes Loureiro como Secretária Municipal de Educação, quando se desenvolveu um projeto de educação que, entre outros pontos, defendia a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade e os princípios de garantia de acesso das classes populares à escola e sua permanência nela.

O Projeto AJA-Expansão foi criado nessa gestão a partir das demandas educativas no campo da EJA e Educação popular apresentadas por segmentos da

sociedade civil, em especial pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela então Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), sindicatos e associações de moradores. Tais instituições desenvolveram, em parceria com a SME, o Projeto AJA-Expansão, com o objetivo de expandir o atendimento à alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, visando ao acesso ao ensino fundamental e, ao mesmo tempo, postulando os fundamentos da educação popular.

Em agosto de 2001, a SME propôs parceria com outros órgãos públicos municipais, estaduais e federais, bem como com organismos da sociedade civil, para executar a expansão para turmas de Alfabetização de Adolescentes Jovens e Adultos do denominado Projeto AJA-Expansão, por meio de classes diferenciadas em termos de organização, de carga horária e na composição dos profissionais envolvidos, do Projeto AJA, experiência pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos já realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME),

O Projeto AJA-Expansão postulou como ponto de partida contribuir na transformação da realidade, por meio da aquisição, por parte dos educandos, de conhecimentos que dialogassem com sua realidade e os levassem a compreendê-la e a nela interferir.

Para tanto, o projeto se propunha realizar um levantamento dos fatos que, segundo a proposta, dar-se-ia na forma de pesquisa participante, direcionando-se à comunidade para ouvir, apreender falas e, conseqüentemente, absorver significados. O Projeto propunha uma prática pedagógica que visava ao conhecimento do educando. Essa construção postulava também a reorganização do espaço e do tempo da proposta no tocante à aprendizagem.

O Projeto AJA-Expansão, destinado aos educandos jovens e adultos, refletia a realidade de uma população de trabalhadores, jovens e adultos excluídos da escola, ou que não tiveram oportunidade de ingresso nela em idade regular.

Pretende-se ainda discutir sobre a fundamentação teórica da alfabetização no campo da Educação Popular e os diversos referenciais que subsidiaram as práticas de alfabetização no Projeto AJA-Expansão na Rede Municipal da Educação de Goiânia, no período 2001-2004. Nesse aspecto, o presente estudo parte da seguinte pergunta: Quais as memórias e os sentidos atribuídos, em sua práxis, pelos sujeitos

que participaram do Projeto AJA-Expansão à vinculação aos fundamentos teóricos e epistemológicos da educação popular?

Analisar esse objeto implica não somente refletir sobre os fundamentos que subsidiaram o Projeto AJA-Expansão, mas um conjunto de questões, dentre as quais: como se constitui historicamente a EJA no Brasil e em Goiânia? Quais as relações históricas dessa modalidade de ensino com a educação popular? O que é e como surgiu o Projeto AJA-Expansão? Quem foram os sujeitos dessa experiência? Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que a orientavam?

Delineamento metodológico do estudo

Esta pesquisa insere-se na metodologia dos estudos qualitativos que privilegiam a história, a memória e, em especial, as histórias de vida dos sujeitos, como elementos explicativos das descrições e sentidos atribuídos à realidade e à condição por eles vividas. Orienta-se pela perspectiva histórico-dialética e perspectiva relacional fundamentadas em autores da História Oral, em Paulo Freire e em Carlos Rodrigues Brandão. Compreende-se que a elaboração das formulações teóricas e empíricas na construção do objeto proposto necessita de uma análise tanto em seu aspecto histórico e antropológico como sociológico, no intuito de se compreenderem as condições de vida e perspectivas de futuro dos agentes a serem investigados.

Realizou-se ainda, uma revisão bibliográfica do tema proposto além do levantamento e análise dos documentos na SME que envolvem a EJA e o Projeto AJA-Expansão. Este estudo utilizou-se de técnicas investigativas como entrevistas, depoimentos fundamentados na História Oral, registros e outras fontes que cooperaram na averiguação.

De acordo com Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa contrapõe-se ao exclusivamente quantitativo, que cinde a realidade, uma vez que defende uma visão em que se levam em conta todos os componentes de uma situação em suas interações, possibilitando compreender e interpretar a realidade.

Assim esclarecem:

As pesquisas qualitativas vieram a se constituir uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão

dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitários ou pessoais (GATTI & ANDRÉ, 2010, p.1).

Nesse domínio, nota-se que esse tipo de pesquisa ressalta os aspectos qualitativos dos fenômenos, pois o conhecimento é construído na relação pesquisador-objeto pesquisado. Por outro lado, como ressaltam Silva Sá e Almeida (2009) tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. Esses tipos de pesquisa, pois, servem de memória, por contribuir para o desvelamento de uma situação passada.

Apreende-se que os documentos na pesquisa devem ser apreciados e valorizados por possuírem riqueza de informações; deles podemos retirar, resgatar e ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Nesse aspecto, no entanto, os dados por si só são insuficientes para recuperar uma situação passada, visto que é relevante destacar a importância da entrevista, que torna o passado mais visível e encantador no desvendamento do conhecimento. Sobre essa relevância, Alberti (2004, p. 22) afirma:

A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. [...] Quando bem aproveitada, a História Oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro.

No processo de reconstrução da pesquisa, é fundamental a triangulação em que se utiliza instrumentos da pesquisa documental, da História Oral os quais recorro de elemento como a entrevista e referenciais que ajudem a compreendê-las e interpretá-las; assim, para o esclarecimento e análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, recorreremos a alguns documentos oficiais que tratavam da temática específica, além do referencial teórico sobre o tema. Os referenciais em torno da memória e as contribuições dos aportes teóricos e metodológicos da História Oral se constituíram em fios condutores dos caminhos delineados, entrelaçando as reconstruções do passado vivido pelos sujeitos às reflexões desenvolvidas nessa abordagem, no sentido de sistematizar e interpretar os dados colhidos nas fontes.

Há que se considerar que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por

outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Iniciamos as entrevistas com duas gestoras da SME entre 2001 e 2004, sendo a primeira a ex-secretária da educação, e a segunda a ex-diretora do Departamento de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA). Posteriormente, foi realizada uma entrevista também com a diretora do Projeto AJA-Expansão. Além das três gestoras, foram entrevistados cinco educadores do Projeto AJA-Expansão e sete educandas que fizeram parte do projeto entre 2001 e 2004.

Neste estudo, elaborou-se um roteiro de entrevista para checar a compreensão das questões que a compunham. Os participantes assinaram um documento intitulado “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”, concordando com a participação na pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma individual, em data e horário escolhidos pelos sujeitos. Após o término das entrevistas, foram realizadas suas transcrições, observando-se as indicações que Alberti (2004) aponta: uma boa transcrição deve respeitar as normas estabelecidas, ser um registro fiel o quanto possível do discurso a ser estudado.

Para amparar tal estudo, o procedimento metodológico da História Oral foi escolhido por se acreditar que as narrativas dos sujeitos entrevistados ganham legitimidade ao possibilitar entender, segundo Alberti (2004), que a realidade só existe como narração produzida por um observador. Por meio de entrevistas orais e da transcrição dessas entrevistas, foi possível (re)construir a narrativa das trajetórias de vida, sob a voz dos sujeitos sobre as percepções que eles trazem do lugar do Projeto AJA-Expansão em suas vidas.

Nesse sentido, o registro dos depoimentos se deu por meio de entrevistas. Procurou-se trabalhar a fonte oral observando o significado das vivências e experiências pessoais, profissionais e coletivas desses sujeitos. A metodologia comportou também a escolha dos sujeitos que melhor contribuiriam para o alcance dos objetivos do estudo em questão.

O narrar consiste em expressar o significado da experiência através da lembrança, que é a imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança do Projeto AJA-Expansão, não se tem a

mesma imagem experimentada no período 2001-2004. Nota-se que os entrevistados não são os mesmos de então, visto que essa percepção alterou-se e, com ela, as ideias, os juízos da realidade e do valor, que foram se tornando diferentes dos daquele período. Assim, a melhor forma de descobrir o que é importante e necessário para os sujeitos entrevistados foi perguntar-lhes diretamente suas concepções sobre o assunto, o qual eu buscava conhecer em suas memórias.

Quanto à escolha dos entrevistados, bem como sua quantidade, tem-se, na metodologia da História Oral, uma liberdade de ação, uma vez que ambos os aspectos são sempre guiados pelos objetivos da pesquisa, que se propõe realizar, num dado momento e dentro de um contexto determinado. Ao se formular uma pesquisa e elaborar um projeto, vem logo à mente a preocupação com quem entrevistar e com a direção da seleção dos entrevistados; nesta metodologia, preocupa-se mais com a representatividade do sujeito a ser entrevistado e menos com o número de sujeitos.

A História Oral proporcionou-me pensar na importância de se partir do local em que o entrevistado ocupa no grupo e, por isso, as entrevistas foram realizadas em locais de trabalho desses sujeitos, na associação de moradores em que esses sujeitos participavam do Projeto AJA-Expansão e em suas residências, no intuito de dar significado às suas experiências. Esse tipo de pesquisa defende que pessoas que participaram, vivenciaram, presenciaram fatos ou situações ligadas ao Projeto, podem fornecer depoimentos e informações relevantes, importantes, significativas para a questão (ALBERTI, 2004 p. 31-32).

A técnica da entrevista utilizada partiu de um roteiro com questões abertas previamente definidas e, o acréscimo de novas perguntas na medida da necessidade. Esse roteiro contribuiu para a delimitação do volume das informações, proporcionando alcance dos objetivos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo em que possibilitou que as coletas de dados ocorressem num clima semelhante ao de uma conversa informal com todos os participantes.

Os critérios para definição da quantidade de sujeitos pesquisados decorreram da escolha da própria metodologia adotada. Nesse âmbito, a História Oral caracteriza-se por ser um método de pesquisa que defende a não exigência de quantidade, por partir da compreensão de que os pesquisados não devem ser considerados como unidades estatísticas (ALBERTI, 2004), mas, sim, como pessoas

humanas de valor inestimável; neste caso, em função de sua relação com o Projeto AJA-Expansão, elas representam um referencial qualitativo (ALBERTI, 2004, p. 32). Contudo, no que se refere à quantidade, tal decisão depende “diretamente dos objetivos da pesquisa, podendo restringir esse estudo a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como satisfatoriamente significativo” (ALBERTI, 2004, p. 35).

Os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada também tiveram como referência a metodologia da História Oral e foram gravados em áudio, utilizando-se da triangulação para a inquirição das narrativas orais. A organização do primeiro processo interpretativo ocorreu mediante três etapas: primeira, preparação do roteiro; segunda, averiguação de sua qualidade e, terceira, elaboração de categorias de análise, tais como: Tema Gerador, Círculo de Cultura, Educação Libertadora, entre outras. Após as entrevistas, realizou-se a transcrição das gravações, prestando-se atenção às questões que se apresentaram de forma explícita ou implícita na narrativa dos entrevistados, sendo todas as palavras transcritas na íntegra.

Ao mencionar entrevistados, estes foram numerados (educador 1, 2, 3, 4, 5, gestora 1, 2 e 3 e educandas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) e, como forma também de garantir o anonimato foi registrado somente seu papel. Os documentos coletados, únicos e insubstituíveis, foram xerocopiados e guardados em lugar seguro. Apenas as três gestoras serão identificadas no texto dessa dissertação tendo em vista que elas, após lerem as transcrições de seus respectivos depoimentos, autorizaram por escrito sua identificação.

Na segunda etapa, realizou-se a avaliação dos dados coletados de acordo com os objetivos do presente estudo e deu-se início à discussão das categorias a serem trabalhadas. Entretanto, procurou-se refletir, contextualizar e exemplificar as dimensões do Projeto AJA-Expansão, apontando-se os dados qualitativos que fundamentaram as conclusões.

Assim sendo, analisaram-se não somente as narrativas orais, mas, também, a realizada leitura aprofundada do material selecionado, como o Projeto Pedagógico do AJA-Expansão, Relatório de Gestão da SME 2001-2004, Ações e Concepções da SME, entre outros, de forma a apropriar-se de seu conteúdo, no intuito de atingir e, ao mesmo tempo, apreender as particularidades presentes. Posteriormente,

realizaram-se leituras para embasamento com os referenciais teóricos. A opção pela análise por triangulação, objeto de reflexão nesta pesquisa, implicou a aquisição de um procedimento reflexivo-conceitual dos fundamentos que subsidiaram o Projeto AJA-Expansão.

Partiu-se da compreensão de que os pesquisados são sujeitos históricos e também construtores do Projeto AJA-Expansão; por isso, assumiu-se diante deles uma postura de responsabilidade, respeito e ética, que transcendeu o contexto da pesquisa. Isso remeteu à necessidade de se adquirir um comportamento na direção da comunicação dos resultados da pesquisa, sob a forma que melhor atendesse aos limites de compreensão do receptor dessas informações, como se poderá observar ao longo dos próximos capítulos.

Este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, abordar-se-ão aspectos da educação popular dos anos de 1930 a 1990, vislumbrando-se os fatores que desencadearam essa educação. Simultaneamente, será apresentado breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e em Goiânia, buscando-se evidenciar os processos constitutivos do Projeto AJA-Expansão neste município. Ademais, caracterizar-se-á a Educação de Jovens e Adultos para, em seguida, retratar-se o Projeto AJA-Expansão e a conjuntura da educação municipal no período de 2001-2004.

Mostrar-se-á, ainda, o lugar no qual serão refletidas características da educação popular e, ainda, introduzir-se-ão ideias sobre a complexidade de se constituir uma educação popular. Esse debate percorrerá um trajeto que se estenderá à educação de adultos, demarcando seu início e seu lugar na história da educação no Brasil, das associações que se fizeram, influenciadas pelo pensamento científico, entre essa modalidade de educação e a ideia de doença.

Em processo de desenvolvimento, a educação brasileira tomou forma através das ações de criar, recriar, pensar, decidir e agir. Ela emerge como consequência da construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. É nesse cenário de encontros com a educação popular que se pretendeu pensar o contexto do Projeto AJA-Expansão, desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação e movido pelas bases teóricas lançadas pelo educador Paulo Freire na década de 1960.

No segundo capítulo, será discutida a educação popular nos diferentes espaços do viver, do cotidiano, da cultura, da codificação da vida social e a recriação de momentos de trocas, de condutas e significados, regidos por regras e princípios que, aos poucos, incorporam as pessoas aos códigos das outras situações diferentes da vida social. Nessa perspectiva, esta pesquisa se fundamentará nos estudos de autores como: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo, Aldimar Jacinto Duarte, Maria Emília de Castro Rodrigues, entres outros, que possibilitaram o estabelecimento de um vínculo entre eles no estabelecimento da sustentação teórica.

Entretanto, justifica-se que a escolha desses trabalhos não pretenda focar o debate político entre a realidade e as contradições decorrentes do cotidiano das práticas em educação popular, mas, sim, extrair elementos fundamentais à interpretação do popular em educação. Por esse motivo, demandas foram desenvolvidas a partir da práxis dos movimentos sociais e evidências históricas foram expressas no anseio de interpretar a dimensão popular da educação. Contudo, centrou-se na busca de argumentos por meio dos quais foi possível expor uma dimensão de educação diferenciada daquela que deu origem às práticas pedagógicas tradicionais, sob o formato da educação bancária, delimitando-se um conjunto de elementos mediadores das reflexões que permeiam a educação popular.

O terceiro capítulo descreverá e analisará a proposta de Educação do Projeto AJA-Expansão: os princípios, a organização da gestão, o espaço e o tempo, metodologias e formas de avaliação; buscando aprofundar a compreensão da proposta do ponto de vista de uma análise baseada nos autores que a orientam. Haja vista que, comporão sua leitura os registros de uma experiência no Projeto AJA-Expansão no período 2001-2004. E, ainda, discutir-se-á sua origem nas experiências em educação de jovens e adultos associadas às práticas educativas (círculo de cultura) no Movimento de Cultura Popular (MCP).

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM GOIÂNIA.

A Educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.
Paulo Freire

O objetivo do capítulo é apresentar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e em Goiânia, buscando evidenciar os processos constitutivos do Projeto AJA-Expansão nessa cidade. Para isso, inicialmente, caracterizaremos a Educação de Jovens Adultos para, em seguida, apresentar o Projeto AJA-Expansão na conjuntura da educação municipal no governo municipal de 2001 a 2004.

1.1 As políticas de EJA – 1930 a 1960

De acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura intitulado *Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil* (BRASIL, 2001)¹ a educação de adultos começou a demarcar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, quando, finalmente, começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

Segundo Paiva (1983), a Revolução de 1930 ocorreu em meio a grande fermentação de ideias da aliança liberal: eleições, nova constituição, busca de soluções para a questão social. Inicia-se um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis, cujo objetivo também era eleitoral. A educação escolar passa a ser vista como desenvolvimento para transformação da nação. O analfabetismo é compreendido como doença nacional e o analfabeto como

¹ Este documento constitui-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não governamentais adaptados às realidades locais e necessidades específicas.

ignorante, responsável pelo não desenvolvimento do país, sem serventia no meio social.

De acordo com essa autora, o médico Miguel Couto considerava todos os problemas nacionais do analfabetismo como a pior das doenças.

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metásteses (sic), aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (Couto, apud PAIVA, 1983, p.28).

Conforme Haddad (1998), a educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos de 1930. Além disso, percebe-se que essa década é vista como um grande avanço no enfoque político educacional brasileiro, interrompendo, quase que totalmente, com o pacto oligárquico, abrindo espaço a novas diretrizes econômicas, políticas e educacionais. Assim, a educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.

Paiva (1983) ressalta que, do ponto de vista histórico, a educação de adultos no Brasil trata dos problemas da educação com base em ideias gestadas fora do campo educacional. Parte de pressupostos sociopolíticos, na tentativa de explicar a história da educação popular ligada às motivações políticas dos programas educativos.

Segundo essa estudiosa, toda educação surge de uma situação social determinada em seu caráter histórico e varia de acordo com as condições políticas, sociais e econômicas vividas. Com o fortalecimento do processo de industrialização, em consonância com o processo de urbanização e a possibilidade de modernização, colocou-se para a sociedade brasileira a necessidade de difusão do ensino elementar, impondo-se, ainda, a necessidade de se buscarem soluções racionais para a questão social. Amplia-se a ideia de difusão do ensino técnico profissional como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio.

Em dezembro de 1931, acontece a IV Conferência Nacional de Educação Popular, um marco importante, uma conquista, contando com a presença do chefe do governo Getúlio Dornelles Vargas e do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. (PAIVA, 1983). Ambos declararam que o governo não tinha ainda uma política educacional, solicitando dos educadores reunidos que definissem o rumo

pedagógico da educação em consonância com a reorganização do país. Dessa conferência resultou um convênio firmado entre a União e os Estados, pelo qual fixaram-se padrões para a uniformização do ensino, consubstanciando os ideais dos educadores no sentido da política educacional brasileira: nascia o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932².

Na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, e reunida para tratar do tema “As Diretrizes da Educação Popular”, [...] é que esse prestígio pode ser constatado como uma conquista sólida. Comparecendo à Conferência tanto o chefe do governo quanto o Ministro Francisco Campos, da Educação e Saúde, declararam que o governo revolucionário não tinha ainda uma política educacional e solicitaram aos educadores reunidos que definissem o “sentido pedagógico” da Revolução, prometendo seguir o rumo traçado pela mesma. Desta forma os educadores estariam participando da “obra de reorganização do país” e a solicitação oficial de um pronunciamento que servisse de base à ação educativa governamental testemunhava a consolidação do prestígio conquistado pelos técnicos em educação. Desta conferência resultou não somente o convênio Estatístico de 20 de dezembro de 1931, firmando entre a União e os Estados, e pelo qual se fixaram os padrões e as normas de ação conjunta para a uniformização das estatísticas do ensino, mas também a ideia de um Manifesto que consubstanciasse os ideais dos educadores e fixasse o sentido fundamental da política educacional brasileira: nascia assim o Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932 (PAIVA, 1983, p.123).

Foi nesse contexto que os ideais de gratuidade, laicidade e liberdade do ensino de oferta de ensino básico gratuito ganharam grande enfoque político e educacional e ampliavam-se consideravelmente, abrigando setores sociais cada vez mais distintos.

O Manifesto reclamava um plano unitário de ensino, uma solução nacional para os problemas educacionais, reformas econômicas vinculadas às educacionais; era um protesto dos educadores contra o empirismo dominante na resolução dos problemas educativos, com que reafirmavam a necessidade de solução de modo científico, contrários à área técnica que pregava a regionalização do ensino e a adaptação do ensino às profissões e indústrias (PAIVA, 1983).

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento elaborado em 1932. Foi organizado por intelectuais e educadores liberais como: Fernando de Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, entre outros. Todos defendiam ideias contrárias ao pensamento conservador (VIEIRA, 2003).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição de 1934, nos aspectos educacionais, propôs um plano de educação delegando ao Governo Federal a responsabilidade de fiscalização e coordenação, reafirmando de maneira clara o papel de cada uma das instâncias em matéria educacional e o dever do Estado para com a educação, além de estabelecer uma série de medidas para manutenção e desenvolvimento da educação. Essa ideia se mantém mesmo com o Estado Novo³ (1937-1945), apesar de o movimento de renovação escolar entrar em decadência, fato que pode ser observado na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938.

Os autores do *Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil* (BRASIL, 2001) afirmam que a ampliação da educação elementar foi incentivada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais, decidindo de forma precisa as tarefas dos estados e municípios. Tal posição uniu-se aos empenhos expressos na sociedade brasileira, na luta pela extensão da transmissão do ensino aos adultos, principalmente nos anos de 1940. No bojo das mobilizações, os esforços tomam forma de campanha nacional de massa, interessaram-se pelos problemas de extensão do ensino elementar aos adultos, demonstrando preocupação com o auxílio aos estados e municípios na criação e organização de uma política nacional de educação.

Ainda na década de 1940, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa. Os primeiros movimentos voltados para a extensão do ensino às grandes massas de adultos analfabetos respondiam perfeitamente a características típicas atribuídas aos processos da educação para o povo (BEISIEGEL, 2008).

Institui-se em 1942, segundo Haddad (1998), o Fundo Nacional do ensino primário e ensino supletivo para adolescentes e adultos, que só vem a efetivar-se em 1945, para investimentos na Educação de Adultos. Essas atividades vinham sendo estimuladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 1945, que viria fortalecer, em nível internacional, a importância do direito de tal escolarização.

³ Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945. Teve como características o autoritarismo, a centralização de poder, o nacionalismo e o anticomunismo.

Em 1942, criou-se o Serviço de Educação de Adultos ligado ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Saúde. Tal Serviço de Educação de Adultos ficou encarregado de coordenar as ações nesta área, ações que irão permanecer até fins da década de 50 e que se consubstanciaram na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. [...] Portanto, é possível identificar, neste período histórico, a primeira conquista de um espaço mais sistemático da ação do setor público no campo da educação de adultos. Ela era ainda pouco diferenciada do ensino regular, pensada sob a ótica da reposição da escolaridade perdida, com as mesmas características das práticas educativas ofertadas à educação infantil (HADDAD, 1998 p. 41).

De acordo com Brasil (2001), o país vivia em 1945 a reestruturação do regime democrático e o fim da ditadura de Vargas. Alertava-se para a necessidade de integração dos povos na busca da paz e da democracia. A necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também desenvolver a produção cooperaria para que a educação dos adultos fosse abrigada na preocupação com a educação inicial. Com o fim do Estado Novo, define-se um cenário de realização do processo de substituição de importações, tido então como base do crescimento econômico.

Conforme Ventura (2001), no processo de intensificação do capitalismo industrial surgem novas exigências educacionais, sobretudo no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. Nessa perspectiva, a educação de base ganha impulso, idealizada e implementada em conformidade com os projetos de desenvolvimento que prevaleciam no País. Tal perspectiva retraduzia o postulado de melhorias das condições de vida dos segmentos desfavoráveis da população estimulando o desenvolvimento social e econômico.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1947, fundou-se o Serviço de Educação de adultos (SEA) como parte do Serviço do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde pública (MESP) com o intento de estruturar os planos de ensino supletivo para adolescentes, jovens e adultos analfabetos. Lançou-se a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que se estendeu até 1963, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Este foi serviço de relevante importância na infraestrutura ao possibilitar diversos recursos para os estados e municípios, tanto nas áreas urbanas

como rural. Tem-se, assim, uma primeira proposta voltada para a educação de jovens e adultos.

A CEAA foi aprovada em 15 de janeiro de 1947, sendo imediatamente colocada em prática. [...]. Esta campanha parece ter encontrado repercussão em várias unidades da federação; muitas delas desdobraram em cursos noturnos existentes e estabeleceram novas escolas para a alfabetização dos adultos [...] o lançamento da campanha em meio a grande euforia, se fez com base em objetivos de “ação extensiva”, alfabetizadora de grandes contingentes; a CEAA é a nossa primeira grande campanha de massa para a educação de adultos (PAIVA, 1983, p. 189).

Em curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Criaram-se classes de alfabetização assumidas por voluntários desde os primeiros anos. A CEAA vigorou entre os períodos de 1947 e 1963, quando foi eliminada. A partir de 1954, conforme Paiva (1983), a campanha entra em declínio visível, diminuindo significativamente deixando o voluntariado de existir e já não havendo qualidade no ensino.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, via-se por parte dos educadores uma inquietação em reavaliar as características da educação de adultos e em adquirir um lugar específico para ela; reconhecia-se a necessidade de mudança de seus conteúdos e de suas ações. Nascia uma nova forma de pensar sobre o adulto analfabeto, entendido até então como ser sem vontade e ignorante. Já em Recife, no Seminário Regional preparatório ao Congresso e com a presença de Paulo Freire, propunham-se, finalmente,

As renovações dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. Estavam aí esboçados, portanto, os princípios que iriam servir de base ao sistema de ensino e à teorização educativa de Paulo Freire na década dos 60. A preocupação com o método era geral. O seminário preparatório do Rio Grande do Sul, por exemplo, incluiu entre as suas conclusões a de que o “problema da educação de base não é uma questão de conteúdo, mas de formas e meios de comunicação”, recomendando que se buscasse descobrir “centros de solidariedade” (polos de atração da comunidade) e, a partir deles, se estabelecessem novos centros de interesse (PAIVA, 1983, p.210).

Observa-se que as avaliações das experiências eram positivas por proporcionarem momentos de reflexão sobre novos métodos educativos vinculando-os à vida dos educandos e com a qualidade do ensino.

Paiva (1983, p.213) reafirma que

O II Congresso marca realmente um momento de transformação das ideias nos meios educacionais brasileiros em face das condições políticas vividas pelo país naquele momento [...]. As velhas concepções educativas, os preconceitos anteriormente defendidos, entraram em decadência. A imagem do adulto de “cultura deficiente” que “se sabe inculto” já se opunha aos novos conceitos antropológicos defendidos pela equipe pernambucana: já se fala em educação permanente e em educação do consumidor e também em educação para a eficiência na produção, conforme a terminologia mais moderna adotada pela Unesco; defende-se a ampliação das atividades das Missões Rurais, recomendando-se a estratégia do desenvolvimento comunitário.

Percebe-se, mediante a fala da autora, que se começava a buscar soluções metodológicas e novidades no campo educacional e no pensamento pedagógico brasileiro a partir da análise do social, para a participação política. Para Haddad e Di Pierro (2000), é dentro dessa perspectiva que devemos considerar o período de 1959 a 1964 como idade das luzes para a educação de adultos, como ápice no campo dessa modalidade de educação.

1.2 Movimentos e Princípios da Educação Popular na década de 1960

A educação popular caracteriza-se pelo princípio da participação do sujeito consciente e ativo, com vistas a uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna. As ações de transformação social são acompanhadas, apoiadas e inspiradas no processo educativo, que parte da iniciativa de transformar, partilhar o aprender e o saber. Assim sendo, o processo educativo se volta para a realidade social, com vistas a sua transformação. Conforme sustenta Beisiegel (2008), o início dos anos 1960 foi considerado como período de destaque na história da educação de jovens e adultos, ocasião de grandes movimentações política e ideológica.

Nessa perspectiva, segundo Lima (1981) com a Educação de adultos e a promoção da cultura popular, nos primeiros anos da década de 1960, surge uma relação educativa que extrapola a política brasileira, visando à formação do homem

como sujeito, e não o homem-objeto; um ser social comprometido com as causas do seu cotidiano, descontente, curioso, sonhador, esperançoso e, principalmente, transformador.

Neste contexto Germano (1993), ressalta que a falta de estrutura do Estado para possibilitar benefícios condizentes com a ampliação do crescimento econômico mas apenas para garantir a seletividade de classe e a reprodução da dominação política da burguesia, fez com que os movimentos populares se envolvessem em um processo de conscientização política em defesa de interesses populares frente às imposições vigentes; um processo de transformação social, político e cultural contrário aos interesses dominantes.

Ao analisar essa conjuntura, Beisiegel (2008) afirma que o início dos anos de 1960 foi crítico para as elites brasileiras, devido à crise econômica e política. Nessa perspectiva, é muito importante compreender a forma como se desenvolveram no Brasil grandes avanços no campo da cultura popular.

Ainda conforme o autor, com a repercussão do pensamento renovador, principalmente no nordeste, no campo da educação e da cultura, os estudantes universitários, por meio da União Nacional de Estudantes (UNE), ingressaram na luta pela organização da cultura em busca da transformação social, em conjunto com os mais variados segmentos da sociedade: intelectuais, artistas, professores, estudantes, padres, operários, etc. Nesse aspecto, percebe-se que a educação acontecia mediada pela cultura popular. Segundo Rodrigues (2008), nessa perspectiva, o ato de educar partia do senso-comum para um trabalho transformador de alfabetização, sendo que o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos intencionavam transformações frente a uma realidade opressora.

Rodrigues (2008) explica que o movimento de Educação Popular nasce em Recife/PE, em meio às discussões propostas pela esquerda do país na década de 1960. Seu objetivo era o de conscientizar a população através de mobilizações culturais, artísticas e educacionais incentivadas pela UNE, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pelo próprio Paulo Freire a partir de 1961.

Nesse sentido, a referida autora relata que o Movimento de Cultura Popular foi constituído em Recife como pessoa jurídica de direito privado por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos sob o comando do Prefeito Miguel Arraes, que

se aliaram em busca de um ideal político: o de possibilitar a conscientização do povo brasileiro proletário e marginalizado, através da alfabetização e da educação de base, incorporando-o à sociedade, através do trabalho educativo com o homem e não para ele.

Assim, Rodrigues (2008, p.128) ressalta que

Este movimento diversificou sua ação, a partir das Associações de Cultura Popular, abrangendo: Núcleos de cultura popular; meios informais de educação; alfabetização e educação de base tais como; editorial e imprensa; teatro; cinema; esportes; artes plásticas e artesanato; dança; canto e música popular; ensino elementar e pesquisa procurando unificar o esforço de movimento popular com cultura popular; cuja síntese mais expressiva era a Praça de Cultura, proposta por Paulo Rosas.

Esse foi um marco que se deu no seio do Movimento de Cultura Popular, pela execução da experiência do Sistema Paulo Freire, ampliada inicialmente no Centro de Cultura Popular do Movimento de Cultura Popular Dona Olegarina, no Poço da Panela, em Recife e depois aprofundada no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (RODRIGUES, 2011).

Além dessas organizações, o que se constata é que

Na sociedade política foram criados: a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1961), no Rio Grande do Norte; e o *Plano Nacional de Alfabetização –PNA* do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com a participação de Paulo Freire, a convite do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para ser o coordenador do Plano, e realizar a campanha nacional de alfabetização, tendo sua proposta político-pedagógica como norteadora do trabalho. E na conjugação de esforços da sociedade política e civil, destacamos a *Campanha de Educação Popular* (CEPLAR), na Paraíba; e o MEB, uma iniciativa da Igreja Católica, criado através da CNBB, em 1961 (RODRIGUES, 2008, p.80).

Além dessas organizações, outros movimentos tiveram importância no processo de constituição da educação popular na década de 1960. Entre eles pode-se destacar o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960 por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, que concretizavam projetos oriundos de grupos de profissionais liberais, os quais se uniram em busca de um ideal político ao qual se vinculava o Sistema Paulo Freire do MCP de Recife/Pernambuco, o de alfabetizar e possibilitar a conscientização do povo brasileiro.

O MCP objetivava:

Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e do poder público, a educação de crianças e adultos; atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a constituição, o ensino religioso facultativo; proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; colaborar para a melhoria do nível material do povo, através da educação especializada; formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (CUNHA; GÓES, 1989, p.17).

Gaspar (2008) assinala que o Movimento de Cultura Popular foi constituído no comando do Prefeito Miguel Arraes, em 13 de maio de 1960, por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos, que se organizaram em busca de um ideal político. Para tanto, almejavam realizar uma ação comunitária de educação popular para possibilitar uma conscientização do povo trabalhador excluído, por meio da alfabetização e educação de base, incorporando-o à sociedade. Ou seja, instrumentalizando-o para a participação na vida política do país.

Diante dessa realidade, Fávero (2011) ressalta que:

Esse esforço encontrou apoio nos ministros da educação dos governos populistas (Darcy Ribeiro, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui) que aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, possibilitaram novas linhas de financiamento que vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares, não só através daqueles movimentos e campanhas mas também por intermédio dos sindicatos e associações de classe (FAVERO 2006, p.51).

Conforme documento intitulado *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização*, o Movimento de Cultura Popular se estabeleceu como um plano de alfabetização de adultos que, com o tempo, passou a ampliar suas atividades procurando unificar o esforço de movimento popular com o da cultura popular.

Havia também o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, em 1961, voltado para a cultura popular, destacando-se em seu trabalho o teatro, o cinema, a música, a literatura e, posteriormente, a educação de adultos (RODRIGUES 2008).

Conforme Lima (1981, p.48), o Centro Popular de Cultura (CPC), baseava-se em várias concepções; nasceu de diversas discussões de um grupo de jovens da

União Nacional dos Estudantes (UNE), que era bem organizada nacionalmente, e foi incorporado à estrutura da UNE.

Tem-se ainda, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), com atividades centradas em um sistema de rádio escolas, com programas de alfabetização voltados para a população rural. Segundo Rodrigues (2011), a Igreja, em parceira com o Estado, sempre esteve ligada a essas ações.

Vale acrescentar também a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada por profissionais que já participavam da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários. No processo de implantação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) houve, ainda, a experiência piloto de Brasília, o ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura (RODRIGUES, 2011, p. 169).

É nesse cenário que Paulo Freire propõe uma educação libertadora, cuja concepção apresenta uma nova perspectiva de educação a partir da constatação da realidade brasileira, que apresentava altos índices de analfabetismo, e sugere a conscientização do povo como meio de libertação da opressão, via consciência crítica e atuação visando transformar a sociedade. Baseando-se no próprio contexto histórico, as ações educativas foram sendo inovadas, criando-se novas formas de interação com os trabalhadores e desenvolvendo-se atividades como canto, música e dança popular, artes plásticas e artesanato (BEISIEGEL, 2008).

De acordo com Paulo Freire (1974), uma educação para a liberdade requer a reflexão e o debate em torno do potencial criador, mediados por educadores e educandos. E, nessa perspectiva, a educação para a liberdade exige a participação do homem consigo mesmo e com a natureza, imbuído do desejo de transformar o mundo por meio de seu potencial criador. Assim, essa educação só é possível a partir do momento em que o homem se coloque como ser de cultura e também como produtor dessa cultura e, a partir dessa relação, compreender que a Educação não é algo distante da vida. É nesse sentido que Paulo Freire destaca que essa educação deve partir de círculos de cultura, para que os homens se coloquem como produtores de cultura.

Paulo Freire (1987) indicava que a alfabetização deveria estar voltada à conscientização, e não um processo de informação do conhecimento. Para o referido autor essa proposta de alfabetização buscava romper com a educação bancária, possibilitando uma educação problematizadora, através da qual, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar sua emancipação e libertação.

1.2.1 A influência advinda do Movimento de Cultura Popular e do Sistema Paulo Freire em Goiás

De acordo com Rodrigues (2008), o processo de alfabetização pelo MEB em Goiás desde o início havia o acompanhamento à comunidade. Num segundo momento, houve uma mudança significativa, uma melhora na sua ação alfabetizadora, em virtude da participação no encontro de Coordenadores no Rio de Janeiro e, no Recife, foi o Encontro Nacional de Cultura e Educação Popular. Num terceiro momento, essas ações são silenciadas em virtude do golpe militar. Percebe-se que, em Goiás, o Movimento de Educação de Base (MEB) tem suas ações reduzidas; o que permanece já não se identifica com os objetivos traçados no encontro em Recife, em 1962. No entanto, até 1967 o MEB em Goiás se mantém com a proposta original.

Em Goiás, o Movimento de Educação de Base, iniciou-se em setembro de 1961, quando foi instalado, em Goiânia, o SETERGO (Sistema Radiofônico de Goiás). Em caráter de experiência, no primeiro ano funcionaram 30 escolas nos municípios mais próximos de Goiânia dada a receptividade da rádio difusora. Os municípios atingidos foram Goiânia (Bairros, distritos e fazendas), Trindade, Inhumas, Guapó, Bela Vista, Goianira, Brazabranes, Hidrolândia e Ipameri (CANESIN, 1988, p. 85).

Nessa perspectiva, muitos foram os jovens que se envolveram com propostas de Educação Popular em Goiás, em especial, os que já desenvolviam algum vínculo com o MEB, na Igreja católica.

Mas também outros, que militavam no movimento estudantil secundarista e universitário constituíram o CPC com o objetivo de realizar caravanas de cultura, espetáculos de teatro e lutar pela participação dos estudantes nas decisões da universidade. A partir de 1962 atuaram no âmbito da alfabetização de adultos. O

registro destas experiências encontra-se em diversos documentos do próprio movimento, como em livros publicados, posteriormente, por pessoas que pertenceram ao MEB, nacional ou estadual, e, ainda, em dissertações de mestrado e doutorado defendidas nos últimos dez anos.

Um legado importante da atuação do CPC-Goiás é o material produzido por Alda Maria Borges e Maria José Jaime, coordenadoras do projeto na década de 1960, intitulado *Livro de Leitura para Adultos*, que expressa a concepção que esses agentes tinham da prática alfabetizadora: uma tentativa de vinculação com a realidade social na qual estava inserido o alfabetizando (RODRIGUES, 2008).

Convém retornar ao ano de 1962 para explicar que Alda Maria Borges e Elizabeth Hermano (Betinha), membros do Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO), participaram, juntamente com outros estudantes, durante 15 dias, de um curso, no MCP de Recife, assistindo aulas, explicações do próprio Paulo Freire e sua equipe bem como realizando visitas aos círculos de cultura (RODRIGUES, 2011):

A experiência do Sistema Paulo Freire foi desenvolvida inicialmente no Centro de Cultura Popular do MCP Dona Olegarina, no Poço da Panela, em Recife e posteriormente aprofundada no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, sendo sistematizada inicialmente no artigo “Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do Processo”, publicado inicialmente em brochura [1962]. Em seguida, ele se juntou a artigos de sua equipe – Carlos Augusto Nicéias, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso da Costa, Elza Freire, Jomard Muniz de Brito e demais componentes do SEC – e foram organizados na *Revista Estudos Universitários*, da Universidade de Recife, em 1963. Esta experiência influenciou os movimentos do início da década de 1960, devido ao intercâmbio de informações entre eles (p.475).

Assim, constata-se que, segundo a autora, Paulo Freire viu na educação uma probabilidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do povo, que, ao pensar sobre a realidade social, buscava apropriar-se de instrumentos culturais e modificá-los.

Percebe-se que o Centro de Cultura Popular em Goiás possibilitava ao povo uma educação transformadora e libertadora. Desse modo, buscava a transformação desse trabalhador levando-o a refletir sobre seu agir. Dentre várias ações, tanto o MEB Goiás quanto o CPC-GO buscaram fazer a construção de uma pedagogia libertadora dos oprimidos, em que os trabalhadores, em conjunto com aqueles que

se empenham com eles e com sua luta, extrapolam a pedagogia bancária e prossigam para superar o senso comum, na construção de uma sociedade humana.

Rodrigues (2011) ressalta que o Centro Popular Goiano de Cultura, cujo objetivo era possibilitar ao homem atuar de forma ativa no contexto no qual está inserido, buscava cooperar para que o povo progredisse da consciência simples para a consciência crítica. Com base nesse processo, nasce a necessidade de uma educação crítica, que proporcionasse soluções com o povo e não para ele, no sentido da realização das reformas básicas e, é nesse contexto então, que surge o CPC goiano. Infere-se que o CPC Goiano visava a uma concepção de pedagogia que abarcava a libertação dos homens de forma coletiva nas mediações que constroem entre si e o mundo.

Essa pedagogia permitia compreender o analfabeto como sujeito que possui saberes, que interage na realidade de forma crítica, no âmbito do senso comum, de modo a obter estratégias para organizar seu pensamento e tornar-se agente na sociedade. Conseqüentemente, uma pedagogia com base na dialogicidade, tendo como intenção a libertação pela conscientização do sujeito.

Nessas reflexões, surgiu na Educação de Adultos

Uma metodologia ativa, dialógica, motivadora e crítica, que perpassava o levantamento do universo vocabular do grupo a ser alfabetizado; a seleção, neste universo, das palavras geradoras; a criação/representação de situações existenciais do grupo a ser alfabetizado; a criação de fichas-roteiro, as quais auxiliavam os coordenadores dos círculos de cultura nos debates; a elaboração de fichas com as famílias fonêmicas das palavras geradoras decompostas – denominadas de “fichas de descoberta”– a partir do quê o analfabeto descobria a formação vocabular, por meio da combinação de fonemas e sílabas, criando palavras, frases, textos. Paulo Freire (1963, p. 32) dizia que “na alfabetização de adultos o que temos que fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem”, é nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens que podem se politizar (RODRIGUES, 2011, p.476).

Daí ser fundamental um método que ajude os homens a se conscientizarem dos problemas que os circundam, que os instrumentalize criticamente. Nesse estudo, apreendeu-se que os intelectuais eram comprometidos com a classe trabalhadora, o que possibilitou a elevação cultural, ética e política do povo, que passa por um processo educativo histórico-crítico que, mesmo interrompido pela

ditadura militar pós-1964, viu muitos de seus ideais permanecerem no seio da educação popular e da educação de jovens e adultos do país, inclusive em Goiás.

Contradizendo os métodos de alfabetização mecânicos, o CPC Goiano buscou um método que pudesse ajudar os homens a tomarem consciência dos problemas em sua volta, ou seja, superar a ingenuidade e desenvolver o senso crítico para se constituírem como sujeitos autônomos e participativos na vida social, implantar a concepção de educação, que se evidencia como um ato de criação, a adoção de uma educação por meio da qual o homem é capaz de transformar sua realidade.

Compreende-se que os movimentos de Cultura Popular em Goiás e em Goiânia foram significativos não só na busca de um ideal político, mas para a transformação das classes populares, com tomada de consciência, sobretudo de sua situação econômica e social e da situação do país. E apresentou-se como um caminho possível para ultrapassar o subdesenvolvimento e a miséria, sendo, nesse aspecto, uma proposta solidária com os interesses e a luta dos trabalhadores pela mudança de suas condições de existência.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos na ditadura militar

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Golpe Militar de 1964, articulado pelas Forças Armadas contra o governo do presidente João Goulart, estabeleceu uma ruptura política, reprimindo os Movimentos de Educação e Cultura Popular, perseguindo seus dirigentes e censurando seus ideais. O Estado passou a exercer uma função de coerção, com o fim de garantir a normalização das relações sociais. Face ao exposto, veio como resposta para o campo da educação de adultos a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nessa perspectiva, a educação brasileira passou, durante o período do regime militar, por intensas mudanças, com intuito de reformular e adaptar o sistema educacional voltando-o aos objetivos políticos e ideológicos dos militares. Nesse contexto, imperou a falta de democracia, a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais e a repressão aos opositores do regime militar.

Visando a alcançar o apoio da população, para consolidar e legitimar seu poder, o regime militar investiu nos meios de comunicação, particularmente no aparelho educacional.

A formulação e implementação de tal política, no entanto, era fundamental para que o “destino nacional” fosse concretizado. Nesse sentido cabia ao Estado organizar e dirigir o referido projeto e, segundo Góis Monteiro, o Exército deveria ter aí um papel de destaque inclusive como educador. Conforme escreve, em países como o Brasil, “um exército bem organizado é o instrumento mais poderoso de que dispõe o governo para a educação do povo [e] consolidação do espírito nacional” (GERMANO, 1993, p.44).

De acordo com esse autor, ao assumir o poder no Brasil em 1964, os militares manifestaram grande preocupação com a educação brasileira, vista como um dos pontos basilares do aparelho do Estado para dominação de classes populares em benefício das elites. Estabeleceu-se um vínculo entre militares, intelectuais, industriais, latifundiários, com o intuito de atender às demandas capitalistas para adequar o país ao desenvolvimento.

Para o autor, o Estado Militar, ao convalidar seu poder diante da população investindo na escola, promoveu a expansão da educação, com o objetivo de manter o controle político e ideológico nas universidades e nas escolas, formando mão de obra qualificada para o desenvolvimento do país. Constata-se no discurso partidário para a “erradicação do analfabetismo”, a valorização e expansão da educação escolar, mas as ousadas reformas foram propostas apenas no discurso, pois

O Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isso acontece porque, como vimos, o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino (GERMANO, 1993, p.104).

Conforme Germano (1993), o Regime Militar procurou divulgar um discurso de exaltação e valorização da educação, denominando-a como uma via direta para consolidar o desenvolvimento de uma nação rica e forte. Porém, o Aparelho Educacional tornou-se instrumento utilizado pelos militares para atender interesses voltados à luta pela hegemonia.

Dessa maneira, o Regime Militar constituiu elementos para certificar a legitimidade do movimento: reformulou o ensino primário e secundário, embora

tenha esta reforma sido aprovada quase três anos após a reforma do ensino superior; criou cursos técnicos de nível médio, visando ao controle político das instituições. Com isso, conseqüentemente, diminuía a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. A ampliação da escolarização de quatro para oito anos de duração do então ensino de primeiro grau tornou-o obrigatório dos 7 aos 14 anos, e o ensino secundário, que passou a chamar-se ensino de segundo grau, passa a destinar-se à formação integral do adolescente (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Apreende-se que a educação idealizada pelos militares teve como papel principal a reprodução da força de trabalho da sociedade burguesa cumprindo uma das funções primordiais do Estado Capitalista. Pode-se afirmar que a Ditadura Militar buscava um modelo educacional na perspectiva de homogeneizar a sociedade de acordo com o modelo ditatorial (GERMANO, 1993).

Entende-se, segundo o autor, que a política educacional brasileira - no período de 1964-1985 - sob o domínio da Ditadura Militar, ligada às deliberações do capitalismo, privou a classe trabalhadora do atendimento de suas necessidades em favor do crescimento econômico, preservando os interesses do capital e alimentando a exclusão social. Pode-se afirmar que a Ditadura Militar buscou acolher os interesses dos capitalistas atuando no ensino escolar no intuito de direcionar o processo de capacitação da mão-de-obra qualificada indispensável ao processo industrial (GERMANO, 1993).

Para o autor, a Reforma Educacional tratou de impedir a participação da sociedade coibindo prováveis manifestações que pudessem modificar a estrutura do ensino adotada nesse período. Percebe-se, diante das leituras, que havia uma contradição entre o discurso e a prática da política educacional brasileira desse período. De um lado, os militares evidenciavam a valorização e a necessidade de incentivos ao desenvolvimento educacional do país; por outro, destinavam poucas verbas para a educação pública. Deixaram “a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado” (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 118).

O Brasil vivenciava, a partir de 1964, um período de censura com a repressão dos militares, período em que os movimentos de educação e cultura foram impedidos de manifestar os interesses populares, seus representantes tiveram sua liberdade cerceada e suas ideias reprovadas, fator que levou à suspensão e

extinção do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)⁴ (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Conforme os autores, além dos movimentos de educação popular da sociedade civil serem cassados, aqueles que contavam com parecerias governamentais, como da Secretaria Municipal de Educação de Natal foi reprimido, sendo os trabalhos da Campanha “De pé no chão” e seus representantes presos. Além disso,

A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO 2000, p. 113).

Constata-se que a atuação do Movimento de Educação de Base da Comissão Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) aos poucos foi rompendo com as práticas educativas que proporcionavam às classes populares a reflexão em busca da democratização da escolarização básica dos adultos e do direito à cidadania.

Para Haddad e Di Pierro (2000),

No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semioficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD e Di Pierro 2000, p. 114).

⁴Plano Nacional de Alfabetização - (PNA) do Ministério de Educação e Cultura (1963), que contou com a participação de Paulo Freire na qualidade de coordenador a convite do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para realizar a campanha nacional de alfabetização, tendo sua proposta político-pedagógica como norteadora do trabalho (RODRIGUES, 2008, p.80).

Os autores ressaltam que houve várias práticas educativas na perspectiva de restaurar os anseios populares sob as mesmas influências das ideias de educação popular anterior. Práticas essas que continuaram sendo propagadas de modo esparso e quase de forma clandestina na esfera social, algumas das quais tiveram vida curta, outras persistiram durante a repressão.

As ações repressivas do estado buscaram ocupar e apropriar-se dos espaços deixados pelos movimentos de cultura popular por meio de programas e atividades de caráter assistencialista, em âmbito nacional, recebendo, contudo, uma série de críticas, que, aliadas a outros fatores, levaram a seu enfraquecimento em vários estados.

Ainda para os autores, o setor da educação, em específico a escolarização de jovens e adultos, sendo ele um canal de relação com a sociedade, não poderia ser relegado por parte do Estado. Diante da comunidade, tanto nacional como internacional, a proposta dos militares de diminuir o analfabetismo tornou-se impossível de acontecer, tendo em vista que o seu principal compromisso era com os setores conservadores da sociedade e com a privatização da educação. Havia ainda a necessidade de se afirmarem os interesses hegemônicos do modelo socioeconômico imposto pelo militarismo.

Nessa perspectiva, em resposta a essas questões, foi implementado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, logo após, em 1971, o ensino supletivo, fundamentado na Lei Federal 5692/71, que estabeleceu os novos princípios do ensino do primeiro e segundo graus.

1.3.1 MOBRAL versus Educação Popular

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi o resultado do trabalho realizado por um grupo interministerial em busca de se contrapor às iniciativas populares, esvaziadas pelas ações repressivas do golpe militar.

Segundo Machado (1997), o MOBRAL foi uma campanha de alfabetização de adultos, um aparelho governamental que propunha acabar com o analfabetismo no país, contando com vasto material didático que, unido aos esforços individuais dos alunos, os levaria à adaptação aos modernos padrões da sociedade.

A despeito de suas intenções anunciadas, na realidade, o processo de aprendizagem oferecido pelo MOBRAL era precário e, em consequência disso, vários alunos retornavam ao movimento por não terem aprendido a ler nem a escrever.

Desse modo, a alfabetização estava crescentemente atrelada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos. Conforme a autora, as orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL produziam um discurso que, supostamente, espelhariam os procedimentos adotados nas experiências dos anos 1960 fundamentadas nas ideias de Paulo Freire; no entanto, eram vazios de sentido crítico e problematizador.

Paiva corrobora com essa ideia ao afirmar que

O movimento fazia restrições ao método Paulo Freire [...] e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura socioeconômica do Brasil (PAIVA, 1983, p.295).

Rodrigues (2000) ressalta que a Campanha Massiva de Alfabetização foi anunciada no ano de 1969 e somente conseguiu ser desenvolvida no início da década de 1970 e ainda sob o Regime da Ditadura Militar. O MOBRAL ampliou-se por todo o território nacional, diversificando seu desempenho. Das iniciativas que emanaram do Programa de Alfabetização, a que mais se destacou foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que se caracterizou pela condensação do curso primário.

Este programa acendia a probabilidade de sequência de estudos para os recém-alfabetizados, e para os que possuíam pouco domínio da leitura e da escrita. Embora sugerisse a alfabetização a partir de palavras-chave levantadas do universo vocabular da vida do povo, na verdade suas práticas não condiziam com esse recurso; mais do que isso, desconheciam a realidade de cada grupo e utilizavam as mesmas palavras e materiais de norte a sul do país. Assim, educava-se uma pessoa acrítica em relação às estruturas sociais, estimulando-a para conquistas individuais, suscitando a apatia dos movimentos sociais. Durante seus quinze anos de existência, o MOBRAL expandiu-se por todo Brasil diversificando sua atuação através de outros programas (RODRIGUES, 2000).

Nessa perspectiva, o MOBRAL idealizava a educação como preparação de mão-de-obra para atender a um modelo brasileiro de desenvolvimento. Assim sendo, a metodologia de alfabetização passava a ser o momento em que ensinar a palavra, era treinar o aluno para ler e escrever, com ênfase na decodificação e na aprendizagem das técnicas de ler e escrever. Nesse caso, promovia a ampliação de habilidades que permitissem a apreensão de informações que propiciariam ao analfabeto acreditar que participava do desenvolvimento. Esse programa propunha relacionar situações analisadas com palavras que representassem uma realidade desejável, ou seja, palavras que representassem um lugar onde se encontram os grupos que contribuem para o desenvolvimento (JANNUZZI, 1979).

De acordo com a referida autora, ao contrário do método freireano, o MOBRAL tinha como proposta, gerar uma educação determinada somente a investir na qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico, com atividades pensadas e direcionadas para motivar e preparar o indivíduo. Sendo assim, não é possível adotar a reflexão radical da realidade existencial do alfabetizando, pois se corre o risco de colocar em perigo seus objetivos.

Ao contrário do que pretendia o MOBRAL, a palavra geradora, que advinha da realidade social local, era grávida de mundo, propiciaria a conscientização e politização dos sujeitos envolvidos. Idealizada por Paulo Freire como marco inicial de seu processo de alfabetização, foi intencionalmente adotada no discurso pelo MOBRAL para confundir as pessoas, embora apenas recorresse ao método de palavração. Existia, porém uma diferença fundamental entre os métodos: no de Paulo Freire, a palavra geradora era subtraída do universo vivencial do alfabetizando, tinha como critérios a riqueza fonética e fonêmica e, principalmente, proporcionar a conscientização e a politização; no MOBRAL, entretanto, essa palavra era sugerida por tecnocratas a partir de um estudo preliminar das precisões humanas básicas.

Para Paulo Freire (1987), educação significa conscientização, ou seja, uma reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive e de onde surge o projeto de ação. Assim, a palavra geradora pesquisada com os alunos estava presente no seu cotidiano. Por exemplo, no caso do camponês, as palavras geradoras poderiam ser *enxada*, *terra*, *colheita*, entre outras; para o mecânico, poderiam ser outras tantas voltadas para o seu dia a dia e assim por diante. Não

simplesmente porque se vinculam ao trabalho que exerciam, mas por que se constituírem em palavras significativas para o grupo a ser alfabetizado, que traduziam sua realidade concreta, possibilitando, por meio do diálogo entre educador e educando, a problematização dessa realidade, além de processo de conscientização e politização dos sujeitos envolvidos.

Contrário a essa perspectiva, o método do MOBRAL não partia do diálogo, pois concebia a educação como

Processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural (JANNUZI, 1979, p.49)

Nessa perspectiva, o MOBRAL estava muito bem articulado com os princípios educacionais do governo militar, pois, como esclarece a autora, esse Programa visava à formação de mão-de-obra com uma ação pedagógica pré-determinada que evitasse o nivelamento entre a elite e o povo, direcionando a discussão para atingir objetivos constituídos pela classe. O modelo pedagógico proposto era opressor, pois ocasionava a descrença na sua história de vida e na perspectiva de estabelecer um mundo junto à elite.

A pedagogia freireana, ao contrário, baseava-se nas informações como premissa fundamental de que, como diz sabiamente Freire (2011): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). O professor, ao interagir com seus alunos, construiria conhecimentos, e ao ensinar também aprenderia. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Neste sentido, sua pedagogia fundamenta-se na concepção de que não é possível haver a prática do ensino sem que haja o aprendizado.

Dessa forma, como descreve Jannuzzi (1979), o educador busca, junto ao grupo, apreender os conhecimentos que possui, partindo de informações que retratam a realidade vivida por ele. Para tanto,

Delimita-se a área a ser estudada e, em conversa com o povo, coloca-se claramente o que se pretende fazer. [...] O que se investiga é o pensamento-linguagem do povo. Pretende-se captar o nível de percepção da realidade, sua visão de mundo juntamente com o universo vocabular do

grupo. Esta captação de sua visão é importante porque é a partir dela que se vai construir a codificação, isto é, a representação da situação existencial, que facilitando a objetivação da realidade, vai permitir que o diálogo em torno dela seja uma tomada de consciência, facilitando a emersão (JANNUZZI, 1979, p. 42-43).

Portanto, com base nos conhecimentos prévios dos educandos e em suas especificidades e experiências de vida, Paulo Freire suscita questões dessa vivência para estabelecer os conteúdos de ensino.

Jannuzzi (1979) afirma que o método de Freire aplica os processos mentais de diagnóstico e síntese durante a alfabetização de adultos, ao lado da problematização da situação existencial em que vive o alfabetizando. Assim, “a problematização, análise e síntese são etapas do processo pedagógico de Paulo Freire” (p.36).

Nessa perspectiva, a autora possibilita compreender que a pedagogia de Freire permite uma reflexão de mundo, em que educadores e educandos agem como construtores do conhecimento, por meio do diálogo, da ação e do pensamento crítico. A conscientização é estabelecida por meio de um processo produzido no amor e na humildade. E o processo de ensino e de aprendizagem é alcançado na perspectiva de tornar o mundo melhor, onde a reflexão e a ação são produzidas em conjunto, mantendo a esperança de que todos sejam construtores do mundo (JANNUZZI, 1979).

O MOBREAL deixou de adquirir confiabilidade nos meios políticos e educacionais e foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Fundação EDUCAR - que não executava diretamente as ações de escolarização, passando a auxiliar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

1.3.2 Da Fundação EDUCAR ao PNAC

Com o fim do Mobral em 1985, surgiu em seu lugar a FUNDAÇÃO EDUCAR, criada por meio do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, vinculando-se diretamente ao Ministério da Educação.

De acordo com Santos, a Fundação Educar, funcionava como órgão de apoio.

De certa forma, uma parte da responsabilidade do Governo Federal com a alfabetização foi transferida para os estados, municípios, entidades civis e outras instituições. Em contrapartida, e, simultaneamente, ofereceram-se oportunidades para que as instâncias não governamentais criassem suas próprias propostas político-pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos. (2007, p. 11)

A Fundação tinha, ainda, como atribuição “fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos, prevendo apoio técnico e financeiro às prefeituras municipais ou associações de sociedade civil” (Beisiegel, apud CALIXTO, 2004). A autora afirma que, a partir de 1986, muitos grupos de Educação Popular que atuavam com Alfabetização de Adultos e tinham dificuldades de se manterem, ampliaram sua atuação por meio de convênios firmados com a Fundação Educar, cuja ação era repassar recursos financeiros como ajuda de custo aos educadores e possibilitar a aquisição de materiais didáticos.

Machado (1997) corrobora essa ideia ao afirmar que a Fundação Educar apoiou instituições que desenvolviam trabalhos de educação popular. Assim, passou a representar a democratização nas definições das diretrizes quanto à orientação técnica e ao pagamento dos trabalhadores da educação que atuavam nesses projetos.

Embora a Fundação Educar tenha trazido do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, ela formulou, em sua diretriz, a oferta de educação de jovens e adultos, com acolhimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Sua finalidade era promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, além de privilegiar a ação direta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. A fundação tinha o intuito de induzir as atividades de forma que fossem gradualmente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo, estaduais e municipais. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 120),

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

De acordo com esses autores, a Fundação Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisas e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos políticos pedagógicos. Ressaltam, ainda, que, se por um lado a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, por outro apresentou mudanças relevantes em relação à subordinação à estrutura do MEC e à transformação em órgão de apoio técnico e fomento. Em vez de instituição de execução direta, houve uma relativa descentralização de suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras e sociedade civil. Segundo Machado (1997), na Constituição Federal de 1988, o Governo Federal e toda sociedade civil se incumbiriam de juntar esforços para acabar com o analfabetismo no país em dez anos, sendo que

A Fundação Educar era a principal responsável pela execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO, mais uma vez a política internacional dando as cartas (MACHADO, 1997, p. 41).

Tal comissão, denominada de Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) contou com a participação de diversos intelectuais da educação, sendo Paulo Freire um de seus expoentes.

No entanto, de acordo com essa autora, em 1990, no Governo do Presidente Fernando Collor de Melo, a Fundação Educar foi extinta e com ela a comissão e as perspectivas da CNAIA, caracterizando mais uma vez o processo descontínuo das políticas em EJA que passam a pautar-se, nos seis primeiros anos daquela década, pelas orientações dos organismos internacionais, fundamentados na lógica do mercado, passando

A priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento das exigências do mercado (Ibidem, p. 41).

Segundo a autora, com a extinção da Fundação Educar, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Nesse contexto, alguns estados e municípios, bem como algumas organizações da sociedade civil, assumem a responsabilidade de oferecer programas de alfabetização, mas a oferta ainda estava longe de satisfazer à demanda em decorrência da falta de políticas voltadas para ampliar o atendimento.

Conforme Rodrigues (2000), o Governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1990, cujo objetivo era diminuir em 70% o número de analfabetos, num período de cinco anos. Em 1990, a taxa de analfabetos acima dos 15 anos era de 18%, com um total de 17.762.629 pessoas. A aspiração do governo seria de alfabetizar 12.433.840 pessoas. Tendo movimentado representantes da sociedade civil e instâncias de governo em sua preparação, o PNAC pretendia, dentre outras medidas, suprir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.

Rodrigues (2000) relata que os convênios assinados pelo Governo Federal eram pautados por critérios políticos e clientelistas; assim, tais convênios não passavam pela apreciação da comissão à qual estariam vinculados nem para a aprovação do destino e volume dos recursos, nem para a determinação dos projetos a que se destinariam. Frente a esse descaso e desrespeito do Governo Federal diante da comissão por ele criada, que envolvia diversas organizações e pessoas respeitadas em programas de alfabetização, houve por parte da comissão ameaças de renúncias e protestos. “As ações deste governo, portanto, geraram a criação de diversos programas apenas com fins políticos, sem que houvesse a preocupação em beneficiar realmente as pessoas analfabetas” (RODRIGUES, 2000, p 20).

A autora destaca, ainda, as várias denúncias de corrupção envolvendo o Governo de Fernando Collor de Melo, que culminaram no seu *impeachment*, em razão do qual assume a Presidência da República o vice-presidente Itamar Franco. Na tentativa de moralizar o Governo, verificou-se a necessidade de acelerar a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos, abrindo, segundo essa autora, a possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fortalecer a discussão acerca de um programa sistemático de Ensino Fundamental para Jovens

e Adultos, articulado pela Comissão Nacional, a qual fora retocada e, através de debates e ações, elaborar o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) (RODRIGUES, 2000).

Ainda segundo a autora, do empenho cultivado, após múltiplos encontros gerou-se, em 1994, o documento *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Entretanto, mesmo tendo sido este documento elaborado por uma comissão que incluía representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), este, em coerência com os órgãos internacionais, continua declarando que no Plano Decenal de Educação para Todos, a prioridade é a criança (Idem).

1.4 Desafios e incongruências da EJA na LDBD 9394/96

A educação de jovens e adultos no Brasil na década de 1990 se caracteriza pela formulação de um discurso pedagógico instrucional de cobranças de resultados nos quais, por conseguinte, buscou superar a sobreposição da educação voltada para crianças (RODRIGUES, 2000).

Fávero e Freitas (2011) ressaltam que a participação de organizações e movimentos na Constituinte provocou uma atitude intensa de produção de vários estudos e documentos em defesa da educação básica compreendendo a educação de jovens e adultos. E ainda destaca propostas específicas para essa modalidade, expressa na Constituição de 1988, como a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo até para os que não estudaram ou não tiveram a chance de completar seus estudos na idade adequada.

A partir de então, segundo o autor, vários municípios governados por partidos políticos progressistas procuraram qualificar a Educação de Jovens e Adultos, institucionalizá-la na conjunção de suas secretarias de educação, instituindo departamentos responsáveis pela sua fundação, cogitando a formação continuada de professores. Muitas dessas propostas retomam as ideias freireanas, a exemplo da do município de S. Paulo, com a criação do Movimento de Alfabetização (MOVA), que se originou em 1989, quando Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

Esse movimento buscava envolver o poder público e a sociedade civil no combate ao analfabetismo, proporcionando o ingresso à educação de modo a atender às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos e à continuação dos estudos por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

De acordo com Jane Paiva (apud FÁVERO; FREITAS, 2011), as iniciativas de EJA se deram por meio de parcerias entre a sociedade civil, o Estado, e os Municípios que se mostraram preocupados com a questão da EJA, dando respostas positivas para a sua implementação. Essa experiência foi importante na construção de novos saberes, na legitimação de políticas e na constituição de lideranças.

Fávero e Freitas (2011) informam sobre a questão da educação destinada aos estudantes trabalhadores, aos quais foram destinadas as primeiras propostas durante as discussões da Constituinte de 1988, inscritas no capítulo dos direitos dos trabalhadores. Essas propostas previam sua liberação para a realização de atividades educativas no próprio local de trabalho ou em instituições próximas, decisão inscrita nas Disposições Transitórias da Constituição, no artigo 60, que almejavam eliminar o analfabetismo em dez anos.

No entanto, tal decisão, de acordo com o autor, foi extinta pelo Governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, que garantiu o ensino fundamental para crianças, definindo a alfabetização apenas como campanha. A Educação de Jovens e Adultos, de modo paralelo, retoma a proposta de campanhas, em conjunto com diversos segmentos da sociedade, fazendo parcerias com entidades não governamentais que adotam a tarefa de alfabetização das pessoas jovens e adultas com pequenos investimentos.

Rodrigues (2000) ressalta que o Governo de Fernando Henrique Cardoso, sucessor do presidente Itamar Franco, manteve a mesma linha em relação à política educacional. Ao invés de avançar, retrocedeu, tendo surgido nesse contexto lutas de pessoas e instituições ligadas à EJA pela inscrição na Constituição Brasileira, de 1988, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito “inclusive aos que por diversos motivos não concluíram seus estudos na época dita como adequada” (Art. 208, I). Todavia, a Emenda Constitucional n.º 14, promulgada em 12/09/1996, suprimiu essa obrigatoriedade, mantendo apenas sua oferta gratuita (Art. 2º I). Isso quer dizer que essa alteração dispensou o Estado de aplicar na EJA verbas reservadas ao Ensino Fundamental.

Nesse contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que, de acordo com Haddad e Ximenes (2010), não deixam de tratar a temática da educação de jovens e adultos, mas o faz de maneira injusta e sob a ótica da reforma do Estado, colocando em privilégio a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino, como é a educação de jovens e adultos. Em alguns momentos recupera o espírito original do documento da Câmara (PL nº. 1258/88), que lançava uma visão revigorada de educação de jovens e adultos como ensino supletivo, no espírito da legislação anterior.

O autor considera ainda que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. Ao extinguir o combate ao analfabetismo do *caput* do art. 60 das Disposições transitórias da Constituição de 1988, o Governo Fernando Henrique Cardoso possibilitou que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para as pessoas jovens e adultas que não tinham domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares. Sem explicação, a nova Lei de Diretrizes e Bases menciona a EJA, mas a considera como suplência que passa despercebida, como se a lei debatesse uma realidade que não é a nossa.

Haddad e Ximenes (2010) reforçam a ideia de que a nova LDB veio aperfeiçoar o movimento de oferecer às pessoas jovens e adultas uma educação de segunda classe. De acordo com o autor, obviamente isto não se evidencia aos olhos de um leitor desprevenido ou que não tenha vivenciado a conjuntura em que a lei foi determinada. O texto reflete as finalidades incoerentes que permearam os processos de negociações e pressões de interesses diversos presentes em sua elaboração. De acordo com o autor, cabe identificar tais aspectos de modo a prevenir no movimento mais geral das reformas educacionais, os caminhos prováveis de execução do direito à educação de jovens e adultos. Assim no documento final da LDB nº. 9394/96 no capítulo IX das Disposições Transitórias, no art. 87, em cujo texto

Se estabelece a década de educação, nenhuma palavra citada foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi imposta aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi constituída, ignorando-se os acordos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. No que se refere à necessidade de discutir a educação de adultos, isso comportaria discuti-la de uma forma própria, voltada aos interesses de uma parcela da população que tem experiência de vida, de trabalho e de formação bastante diferenciada das

crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular (HADDAD; XIMENES, 2010, p.138).

Esse autor relata que os artigos da LDB, ao procurarem dar destaque ao fato de que parcelas expressivas dos que cursam esses programas são trabalhadores, realidade esta que deveria ser um dos eixos norteadores da modalidade, acabou colocando-se em paralelo ao conceito de suplência, que remete à noção de reposição de estudos do ensino fundamental e médio, tendo em vista que o projeto de Lei Complementar n.1.258/88 da Câmara apontava para um currículo “centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno” (Idem).

Portanto,

Além de manter o conceito básico da legislação do regime militar – o ensino supletivo –, a nova legislação o empobreceu, na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura em um modelo de preparação próprios. Assim, não foi considerada do Projeto da Câmara a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular. No entanto, o termo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” contraditoriamente, pode ser assumido como uma abertura para a reversão do conceito básico da Lei e buscar constituir programas voltados aos interesses dessa população (HADDAD; XIMENES, 2010, p.141).

O que se constata é que a Lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos que o regime militar estabeleceu, além de as ideias dos professores envolvidos historicamente com a EJA não terem sido levadas adiante, não considerando assim as características dos educandos, bem como seus interesses e condições de vida.

Além disso, segundo Haddad e Ximenes (2010), o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou os dispositivos (inciso II do § 1º do art. 2º) do FUNDEF, que determinavam a contabilização dos alunos do ensino fundamental matriculados na modalidade presencial da educação de jovens e adultos, para efeito de recebimento dos recursos do Fundo. Como também vetou a ampliação dos investimentos à EJA definidos no Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, não contemplava recursos para os alunos jovens e adultos das redes estaduais e municipais. Em consequência disso, as metas consideradas

essenciais para a gestão do financiamento não se efetivaram durante aquele governo. Nesse contexto, embora o PNE se constitua em ferramenta fundamental, admirado e confirmado pelo Congresso Nacional, mostrou-se pouco aproveitado e, em parte, ignorado.

No entanto, segundo Fávero e Freitas (2011), aquele foi um período importante de discussões provocadas por algumas instituições e por alguns educadores, tendo a categoria trabalho como essencial, tanto para a educação em geral, em especial para o ensino médio, quanto para a educação de jovens e adultos em particular.

De acordo com o autor,

Muito mais importante, no período, foi a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998, inclusive e talvez principalmente pelas reuniões nacionais e regionais preparatórias. Foi a partir desse momento que se consagra a expressão Educação de Jovens e Adultos, e que foi criado, na Anped, o GT 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas. No caso brasileiro, a preparação da V Confinteia, foi praticamente liderada por profissionais que trabalham em entidades que praticavam ou se interessavam pela educação de jovens e adultos. O documento final, produzido em vários encontros com ampla participação, foi rejeitado pelo Ministério da Educação, pois sua política era, como foi dito, de um lado, priorizar a universalização do ensino fundamental e, de outro, realizar uma campanha de alfabetização nos moldes já superados e à margem do próprio Ministério da Educação, a Alfabetização Solidária (p.380).

Segundo Fávero e Freitas (2011), instituiu-se, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos e, na V Confinteia, realizada em Hamburgo, na Alemanha, foram publicados dois documentos que ganharam o mundo: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Compreende-se que a Declaração, dentre outros pontos, destacou os direitos à educação e o aprender ao longo da vida.

1.5 Programa Brasil Alfabetizado: políticas para a alfabetização de jovens e adultos.

Implantado pelo Ministério de Educação (MEC) em todo o país, o Programa Brasil Alfabetizado teria como finalidade produzir mudanças na organização da educação de jovens e adultos no Brasil. Com o fito de alfabetizar aqueles que, por algum motivo, não puderam ser alfabetizados na idade escolar, propunha constituir-se em via de acesso ao desenvolvimento nacional. O Programa Brasil Alfabetizado

teve como meta ser desenvolvido em todo território nacional, dando especial prioridade aos municípios com índice de analfabetismo igual ou superior a 25% de sua população. Todos os municípios que aderiram ao Programa receberam do MEC um suporte teórico com treinamentos voltados aos coordenadores e alfabetizadores. A secretaria responsável por esse suporte foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a secretaria do município (CALIXTO, 2004).

Em 2003, no primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Brasil Alfabetizado estabeleceu, por meio do Decreto nº 4834, de 08/09/2003, seu objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Conforme se pode constatar, segundo afirma Carvalho (2012), o Governo Lula suscitou a expectativa de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pudesse ser valorizada e que, para tanto, deveria ser discutida de forma adequada e com a urgência necessária. Tais iniciativas teriam possibilitado o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado.

Calixto (2004) destaca que o Presidente Luís Inácio Lula da Silva efetuou o projeto de erradicação do analfabetismo batizado de "Brasil Alfabetizado". Projeto que se justificava como relevante por intencionar contribuir para a transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro, por apresentar propostas especiais para a alfabetização de jovens e adultos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (apud. CALIXTO, 2004) no ano de 2002, 13% da população brasileira economicamente ativa não sabia ler nem escrever (aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 15 anos).

O Governo Federal, visando a reduzir esse número, propôs a implantação de um programa que tinha como meta extinguir, em quatro anos, o analfabetismo entre os jovens e adultos, abarcando os múltiplos segmentos da sociedade civil organizada, através da valorização das experiências locais, no intuito de garantir aos trabalhadores o processo de escolarização aos que ainda não o houvessem concluído (CALIXTO, 2004).

De acordo com essa autora, o ex-ministro da Educação Cristóvão Buarque, responsável pela implementação desse projeto, logo após sua posse, deu início ao desenvolvimento das propostas nele inseridas. Para tanto, procurou conhecer as ações já existentes nas instituições de ensino superior e convidou os estudantes universitários a participar da luta contra o analfabetismo. Após reforma ministerial, o

Ministério da Educação passou a ser gerenciado pelo deputado Tarso Genro, que garantiu a continuidade do Programa.

A entrevista do ex-ministro Cristóvão Buarque, do dia 12 de dezembro de 2003, apresentada por Calixto (2004, p.50) esclarece:

A Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo do MEC conseguiu cumprir suas metas para 2003: alfabetizou 3 milhões de jovens e adultos. [...] “Tem muita gente achando que alfabetizar adultos é jogar dinheiro fora. É triste, lamentável, ter de explicar porque alfabetizamos não apenas jovens, mas também velhinhos”, [...] “a alegria de poder escrever o nome dos parentes; de escrever o próprio nome; de ler a Bíblia ou o livro da sua religião; de conhecer a Bandeira do Brasil e poder entender o que nela está escrito”, exemplificou. Na sua opinião, alfabetizar significa adquirir cidadania e bem-estar. “É um gesto de decência nacional, estamos pagando uma dívida”. Segundo ele, “há alegria nos olhos quando se aprende a ler”. O ex-ministro acentuou que as pessoas alfabetizadas exigirão a continuidade dos estudos e que o MEC o propiciará, já que esta é uma prioridade do governo. “Não queremos ter apenas cientistas. Para se fazer a ciência brasileira, é preciso que não haja mais analfabetos.

Calixto (2004) destaca também as palavras do ex-secretário Extraordinário Nacional de Erradicação do Analfabetismo do MEC, João Luiz Homem de Carvalho, que afirmou:

O Ministério superou a meta estabelecida para este ano, que era de três (3) milhões de alfabetizados, este é um número histórico e representa um trabalho de parcerias, que une Governo Federal, estados, municípios, empresas privadas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis contra o analfabetismo”. Noventa e sete entidades são responsáveis por alfabetizar 1.173.309 pessoas sem auxílio de verbas federais, já que os recursos para estes programas, conforme citado anteriormente, serão do que o governo chamou de “parceiros”. Para alcançar essa marca, são empregados 58 mil alfabetizadores. Do total de pessoas em processo de alfabetização, 51% são homens, 74% têm cor parda e 37% habitam na área rural. “O Programa Brasil Alfabetizado” alcança 1.800 municípios brasileiros; destes, 815 são atendidos pelo Programa Fome Zero. Em 2003, foram investidos R\$ 181.820,00. A região Nordeste recebeu 62% da verba destinada ao programa (CALIXTO 2004, p. 50).

Essa análise permite constatar que, embora tenha conseguido alcançar as metas propostas, muito ainda temos que avançar quando se trata da Educação de Jovens e Adultos; muitos desafios ainda estão por ser enfrentados. É preciso assegurar a oferta de educação para os Adolescentes Jovens e Adultos, com

características e modalidades adequadas às suas necessidades, garantindo-lhes condições de acesso à escola e permanência nela. O fato que se percebe é que houve por parte do Governo Federal, no período estudado, uma preocupação com a EJA.

1.6 A EJA em Goiânia: aspectos constituidores

A constituição da política educacional no município de Goiânia e as ações propulsoras da Educação de Jovens e Adultos comportam relações sociais e políticas que perpassam a administração pública. Nota-se na estrutura da Secretaria, desde suas origens, que as relações entre as instâncias de poder se baseiam na troca de favores; aliás, ações clientelistas marcam todo o Estado de Goiás (MACHADO, 1997)

Antes da década de 1960, todas as decisões estavam sob o comando do Prefeito e do Governo do Estado. Mesmo já no início dessa década, verificam-se limites na autonomia da Educação, posto que a escassez de recursos dos municípios obrigava os prefeitos a procurar o Governo Estadual, mesmo que fosse de partido oposto. E esse perfil se mantém no período da ditadura militar, quando governadores e prefeitos eram indicados pela Aliança Renovadora Nacional (Arena)⁵. As decisões relacionadas à contratação de professores, construção de escolas, utilização dos recursos destinados à Secretaria Municipal de Educação (SME) passavam pelo crivo dos secretários de educação, muito embora com forte influência da Câmara Municipal e dos vereadores ligados ao partido do governo. Assim foi até os primórdios da década de 1980 (MACHADO, 1997).

No entanto, a efervescência política na história do Brasil se deu, a partir daí, com a organização e reorganização de diferentes movimentos sociais que visavam ao reestabelecimento da democracia no país, exigindo eleições diretas em diversos níveis, melhores condições de vida, de trabalho e de escola (MACHADO, 1997).

Goiânia tornava-se, no Estado, o palco, onde os movimentos sociais emergiam na luta por uma redemocratização política. Vale citar um dos movimentos mais significativos, o de Professores da Rede Pública de 1º e 2º Graus, organizado

⁵ Partido político brasileiro criado em 1965 com a intenção de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964 (COUTO, 1998).

pelo Centro de Professores de Goiás (CPG)⁶, reagia à política clientelista vigente em Goiás. Neste âmbito, os professores, enquanto categoria protagonizavam esse momento histórico: a “SME experimentou [...] grandes embates, advindos de sua estrutura interna e da política municipal em geral, na tentativa de implementar as mudanças exigidas pelo movimento de professores e pela comunidade escolar como um todo” (GOMES, 2006, p. 37).

De acordo com a autora, a gestão 1986/88 na SME estava centrada na distância entre a teoria e a prática das propostas peemedebistas e nas práticas clientelistas que presidiam as ações educativas. Contrapunham-se às reformas propostas na concepção de administração educacional resistências internas, já que aquelas não correspondiam às práticas autoritárias e tecnicistas enraizadas na Secretaria, pois defendiam um modelo de gestão participativo e descentralizador.

Costa (2008) denuncia que durante a década de 1980 as escolas do município de Goiânia apresentavam condições precárias. O mais preocupante era o quadro do ensino noturno, pois nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para os alunos desse turno. Os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do aluno trabalhador e os materiais didáticos a estes destinados eram os que sobravam de alunos de outros turnos. Restrições e vigilância aos alunos denotavam desrespeito aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, tinha-se a impressão de que o espaço era cedido ou emprestado, o que formava um sentimento de alheamento da realidade escolar. Como aspecto agravante dessa realidade, existia um número reduzido de escolas com período noturno, em meio a uma grande demanda, o que gerava superlotação das salas de aula. Diante disso, a SME pensou em ações que almejavam uma proposta pedagógica voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

A década de 1990 foi marcada por avanços e recuos no campo da EJA, segundo Machado e Rodrigues (2002). Machado (1997) descreve que, em janeiro de 1993, assumiu a Prefeitura da cidade de Goiânia, uma gestão petista, com o Professor Darci Accorsi, numa coligação de vários partidos, conduzida pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

⁶ Logo após a promulgação da Constituição Federal - em 05 de outubro de 1988 - os profissionais da Educação, até então organizados em associações, unificaram-se e criaram o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) – em 27 de novembro de 1988.

Este processo de sucessão municipal traz para o cenário político de Goiânia novamente, a dicotomia vivida nos primórdios de seu processo de emancipação do jugo do Estado, a partir de 1959, quando a capital passa a eleger prefeitos de partido oposto ao do governo estadual. A referida eleição da coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores, para Prefeitura de Goiânia, expressou um descrédito na política que o PMDB vinha praticando no Estado, desde 83, mas também, uma demonstração de êxito por parte dos grupos e organizações de classe que vinham fazendo oposição a este governo. Não se trata de uma ação imediatista, mas sem dúvida relaciona-se com o movimento reivindicatório que nasce em Goiânia, desde o final da década de 70 (p. 69).

Em 1993, uma recém-criada equipe de ensino noturno, com assessoria pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), elaborou um projeto de atendimento de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental a adolescentes, jovens e adultos, experiência pedagógica denominada Projeto AJA (Goiânia, 1993, *apud* JESUS; MACHADO; BARBOSA, 2013, p.112). Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, o projeto era destinado às séries iniciais da educação fundamental, estruturava-se em módulos e contava com flexibilidade de matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo. Sua rotina contava com três horas diárias de trabalho escolar, encontro semanal para estudo e planejamento, reuniões trimestrais para avaliação e socialização das ações desenvolvidas pelos professores.

Goiânia, especificamente, vinha atendendo até o ano de 1993 a EJA, apenas com a modalidade de Ensino Regular Noturno. Com a gestão 93/96 iniciou-se (*sic*) duas outras experiências de atendimento a adolescentes, jovens e adultos, a primeira denominada: “Experiência Pedagógica de 1^a a 4^a Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos”, mais conhecida como Projeto AJA; a segunda, direcionada para uma clientela mais idosa e em parceria com Movimento Popular, conhecida como Projeto MEB. Estas duas modalidades tiveram, na sua elaboração, uma influência maior das experiências de Porto Alegre e Brasília, respectivamente (MACHADO, 1997, p. 15).

Os momentos de diálogo criados pelo Projeto AJA e pela Equipe do Ensino Noturno fortaleceram o atendimento específico a adolescentes, jovens e adultos na SME. E isso, em 1995, inspirou a criação do Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA), dentro do Departamento de Ensino da SME. O SEAJA buscou repensar a educação ofertada aos adolescentes, jovens e adultos, transmitido no ensino fundamental noturno, no qual havia a concepção de que esses educandos não poderiam ser tratados da mesma forma que os estudantes dos

demais turnos. Propuseram-se, então, ideias mais eficazes e concernentes à realidade dos estudantes e dos profissionais do turno noturno, apresentando-se um desafio ao Departamento de Ensino, que se via obrigado a não mais tratá-los apenas como ensino fundamental.

O período de 1994 a 1999 foi intenso de reflexões entre professores, alunos e gestores que atuavam no Projeto AJA e nas classes noturnas. No decorrer de 1999, foi consolidada uma proposta pedagógica, aprovada pelo CME em 2000, que trazia em sua essência o respeito aos educandos da EAJA, no que se refere à aprendizagem e à condição de frequentar e concluir o ensino fundamental. A proposta apresentava uma organização alternativa para o cumprimento da carga horária mínima exigida na LDB, que sempre foi apontada por professores e estudantes como limitadora, no caso de pessoas que já passaram por uma jornada diurna de trabalho. Sua estruturação previa seiscentas horas de efetiva atuação docente, em sala de aula, com os estudantes do ensino fundamental de primeira a quarta série, e duzentas horas complementares em atividades não presenciais e em plantões pedagógicos (Goiânia, *apud* JESUS; MACHADO; BARBOSA 2013, p. 114).

O respeito às condições dos sujeitos contemplados nessa forma de atendimento era ponto central dessa proposta, o que implicou garantir aos professores que nela atuavam a formação continuada em serviço. Para tanto, fazia-se necessária a presença, no coletivo de professores, de um profissional a mais, denominado professor dinamizador. Essa foi a forma de se construírem momentos de estudos e planejamento dentro da carga horária semanal de trabalho dos professores. Essa alternativa explicitava um novo olhar sobre essa educação, na perspectiva de que houvesse momentos de debate e reflexão acerca das práticas pedagógicas.

Costa (2008) pontua que, já no final dessa década, os municípios brasileiros passaram a atuar de forma diferenciada no campo da educação. A exemplo de outros municípios, a capital goiana assegurou a formação dos profissionais de sua rede pública de ensino, com base em uma autonomia em relação à legislação, quando se desliga do Estado e constitui, ao criar, no ano de 1998, um sistema próprio e toda a regulamentação desse sistema, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME).

No ano de 1999 ainda houve importantes trocas de experiências, estudos e inovações para o ensino noturno da rede municipal de Goiânia. Muitos encontros com professores, diretores, coordenadores e alunos foram realizados, visando o

planejamento de quinta a oitava séries do ensino fundamental conforme as especificidades dos educandos. Assim explicam Jesus, Machado e Barbosa (2013):

Esses encontros precederam as plenárias regionais, em que cada unidade escolar foi representada por seus delegados, momentos que possibilitaram a implantação e implementação da denominada Base Curricular Paritária. Tal proposta busca uma distribuição igualitária da carga horária das diferentes áreas do conhecimento; estruturação de momentos de estudo e planejamento semanais para professores, dentro do horário de trabalho, e organização alternativa para o cumprimento das oitocentas horas de efetivo trabalho com o aluno, sendo setecentas horas presenciais na sala de aula e cem horas de atividades complementares (pesquisas, seminários temáticos, visitas pedagógicas e outras atividades extraclases) (p. 115-116).

Constata-se então que a educação direcionada aos adolescentes, jovens e adultos de Goiânia estruturou-se, a partir do ano 2000, pensando-se nas necessidades e peculiaridades desses educandos e promovendo-se uma aprovação pelo CME, em relação às ideias sugeridas que objetivavam abranger toda a educação fundamental de primeira a oitava séries (JESUS, MACHADO e BARBOSA, 2013).

Costa (2008) afirma que a Secretaria Municipal de Educação organizou uma política educacional voltada aos adolescentes, jovens e adultos do período noturno. Esse período exigia uma especificidade, já que a maioria dos alunos são trabalhadores e recorrem à escola noturna como única oportunidade de continuar seus estudos. Fruto da experiência vivenciada na década de 1980, e também de um longo período de estudos desenvolvidos no período de 1992 a 1999, arraigava-se uma importante proposta voltada para o noturno.

Conforme sustenta Machado (1997, p. 75), “a proposta de Educação de Jovens e Adultos da SME em Goiânia nasceu das discussões em torno dos eixos norteadores do programa da administração petista da época”. Tais discussões impulsionaram ações educativas significativas na administração. Tais ações balizaram-se em princípios como garantia de acesso e permanência das classes populares na escola pública, qualidade do ensino, valorização do profissional do magistério e democratização da gestão. Assim, promovendo mudanças substanciais na estrutura organizacional das escolas que ofereciam o ensino noturno, objetivava-se romper com a tradicional estrutura curricular e disciplinar até então adotada. De fato, a SME concluiu que os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, no período noturno, deveriam ser realizados a partir da realidade dos alunos.

Outro aspecto relevante nas ações desenvolvidas foi a necessidade de se investir na formação continuada, com o propósito de possibilitar aos educadores a materialização de práticas educativas que combinassem com os conceitos adotados de educação para jovens e adultos, garantindo-se os princípios que os sustentam. Enfim, a proposta político-pedagógica da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2001) destaca sua teoria baseada na dialética do conhecimento, segundo os preceitos da Educação Popular. Logo, a interdisciplinaridade de Base Curricular Paritária, presente na EAJA - 5ª a 8ª séries - Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira Moderna (Inglês) deveriam ser componentes curriculares abordados de forma interdisciplinar, com a mesma carga horária anual, sem privilegiar qualquer área de conhecimento e construindo uma ponte entre conhecimento e realidade, possibilitando, assim, experiências locais vinculadas a um contexto ampliado, concernentes à linha crítica do currículo.

Machado (1997) destaca que a equipe que liderou a SME nos dois primeiros anos da gestão 93/96, encaminhou às escolas da rede, em 29/01/93, o documento *Diretrizes Básicas Norteadoras da Política de Ação da Secretaria Municipal da Educação*, onde é elucidada a concepção de gestão democrático-popular e se propõe uma semana de reflexões, debates e atividades pedagógicas. O eixo básico dessa discussão sugeria a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do Planejamento de Ensino e na Programação Orçamentária, pautada em quatro prioridades:

Qualidade de ensino; democratização do acesso e da permanência do aluno no sistema escolar; democratização da gestão da escola e valorização do professor. A forma de encaminhamento desta elaboração foi expressamente criticada pela Coordenadoria de Ensino (setor responsável pelo pedagógico na SME), no seu relatório trimestral, Jan. mar/93, numa demonstração de que não seriam poucas as resistências a serem quebradas no interior da secretaria, principalmente no que se refere à tentativa de manutenção de um conceito de autoridade presente naqueles técnicos (MACHADO, 1997, p. 73).

Nesta perspectiva, destaca Machado (1997):

O que se observa no caso de Goiânia é que o processo inicial revela uma opção por uma descentralização real em todos os níveis e atuações da SME, quando aqueles que o coordenam reconhecem que a gestão democrático-popular não se efetivaria sem a superação da distância entre a

SME e as escolas, os que mandam e os que executam. E mesmo ainda, não se efetivaria sem o desmonte dos feudos que compunham os diferentes setores dentro da SME, numa falta de articulação visível entre o pedagógico e o administrativo. Tratava-se, portanto, de mudar o eixo norteador das relações SME X escola, na concepção de que a secretaria só existe em função da escola e não o contrário (p. 74).

A administração de Goiânia na gestão de 1993 a 1996, liderada pelo Prefeito Darci Accorsi, tem uma experiência demarcada por atuações na área da educação, em especial na educação de jovens e adultos, tendo como inspiração o educador Paulo Freire. Ao tratar da diminuição do analfabetismo, o discurso dessa administração contribuiu para o avanço das propostas de educação formal regular ou supletiva noturna, ligadas às iniciativas populares e aos movimentos sociais (MACHADO, 1997).

Segundo Gomes (2006), em dezembro de 1998, o Setor de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (SEAJA) apresentou o Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia, abarcando todas as escolas de 1ª a 4ª séries e cinco escolas que atendiam de 5ª a 8ª séries. Este programa contou com a coordenação da Equipe de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia e com a assessoria da FE/UFG.

Ainda de acordo com a autora, essa foi a primeira proposta que proporcionou um intento de integração do atendimento aos adolescentes, jovens e adultos da SME de Goiânia da 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental, originando alterações acentuadas para o acolhimento da 5ª a 8ª série, com a disposição paritária das disciplinas. Logo, as alterações conseguidas até então pelas equipes de ensino noturno da SME, eram voltadas para atender aos alunos de 1ª a 4ª série, enquanto o trabalho com a 2ª Fase do Ensino Fundamental noturno seguia sem muitas alterações.

Gomes (2006) nos lembra de que, em 1999, dando continuidade a esse diálogo, abrem-se novas discussões direcionadas para a 2ª fase da EAJA. As discussões realizadas até então apontavam para a necessidade de uma proposta que unificasse o trabalho da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos de 1ª a 8ª série.

Para Machado (1997), a intenção de atuar, de alguma forma, junto aos alunos excluídos do ensino regular diurno ou, ainda, com aqueles que nunca tiveram acesso à escola é uma marca nas administrações municipais petistas. Tradicionalmente, o PT fala em seus documentos sobre educação, em diminuição do analfabetismo e, mais recentemente, esse discurso tem avançado para propostas de Educação formal regular ou noturna, que ainda convivem com experiências e programas de educação não formal ligados às iniciativas populares. Quaisquer que sejam as propostas, em âmbito oficial, ou nos movimentos sociais, EJA tem para os petistas uma clara vinculação entre produção de conhecimento e transformação da realidade social.

A vinculação entre esta concepção de educação é nitidamente uma retomada dos princípios que nortearam a EJA nos anos 60, inclusive muitos de seus protagonistas fazem ou fizeram parte deste partido. Exemplo tácito foi Paulo Freire. Porém, mais do que um apego ao discurso da pedagogia libertadora que se vinculava àquelas iniciativas populares, na tentativa de resistir durante este golpe, a opção do PT por atuar preferencialmente em EJA, nas administrações municipais, demonstra buscar respostas, no momento em que se encontra no poder, aos setores mais penalizados pelo Projeto de escola que se construiu ao longo da História da Educação Brasileira (MACHADO, 1997, p.83).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) programou, a partir do ano de 2000, uma política educacional direcionada aos adolescentes, jovens e adultos do período noturno. Esse turno sempre apresentou sua especificidade, pois a maioria dos alunos já é de trabalhadores que recorrem à escola noturna como única oportunidade de continuar sua formação escolar. Dessa forma, construir uma proposta voltada para o noturno tem significativa importância. Essa proposta foi fruto da experiência vivenciada na década de 1980, e também de um longo período de estudos desenvolvidos no período de 1992 a 1999 (COSTA, 2008).

Relata a estudiosa que, no ano 2000, foi introduzida a Base Curricular Paritária⁷ em toda a EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia, admitida, em 08 de dezembro de 2000 pelo Conselho Municipal de Educação (CME), na nova Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens

⁷ Na forma de organização denominada Base Curricular Paritária todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilegio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando.

e Adultos. Essa proposta afirma estar comprometida com a orientação de uma prática pedagógica para o Ensino Fundamental da RME de Goiânia que leva-se em conta o cidadão estabelecido enquanto agente de transformação da sua realidade social.

A autora argumenta que a proposta afirma seu compromisso de transformação social ao expressar a sua concepção de homem, como sujeito dessa transformação. O primeiro passo nesse contexto foi a expansão dos princípios do Projeto AJA. O que se vê nos apontamentos dos estudiosos acima arrolados é que a trajetória da EJA nas esferas municipais e estaduais nos faz pensar como se desenvolveram os sistemas municipais de ensino, refletindo ainda a constituição da história da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Goiânia. Constituição esta na qual estão presentes representações de tempo e espaço próprios dessa modalidade de educação, presumindo-se a existência de uma rede de ensino como uma das vias possíveis de acesso à construção de um espaço próprio para o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos. A busca pela superação do clientelismo marca registrada da história das relações sociais brasileiras e presente também nas trocas de favores na SME de Goiânia, almejava a cidadania de indivíduos detentores de direitos.

Essas informações são muito ricas por evidenciarem as ações empreendidas para a superação da situação da Educação de Jovens e adultos ao longo dos anos, nos quais estão presentes as lutas pela valorização dos educadores e pela qualidade da educação. Nesse contexto, as ações relacionadas à SME foram importantes para a compreensão e interpretação da realidade, no intuito de perceber a educação de adolescentes jovens e adultos como um campo multifacetado que deve ser entendido na sua relação com a sociedade em que está inserido, não podendo ser visto de forma isolada.

As discussões trazidas pela SME de Goiânia acerca da educação para adolescentes, jovens e adultos trazem a necessidade de se refletir sobre o surgimento de vários movimentos e programas para alfabetização daqueles que não tiveram a educação formal na idade apropriada. Pensada como direito de todo cidadão, a educação de adultos é, ou pelo menos deveria ser, o caminho para a democratização do saber, constituindo-se como alternativa para a quebra de paradigmas que solidificam a desigualdade e a discriminação. Nela, é possível

perceber a inclinação dos indivíduos para a consciência dos seus direitos e deveres, que criam possibilidades para além daquilo que se apresentava como limites a suas reais potencialidades.

Compreende-se que ao permitir uma prática docente que observa a realidade com vistas à reflexão sobre essa mesma realidade e à ação sobre ela, obteve-se uma ferramenta de grande relevância para a consciência dos sujeitos envolvidos nesse processo, fato que se materializou em respostas concretizadas em ações da SME de Goiânia. Portanto, uma educação dialógica, enquanto instrumento curricular na formação educativa de jovens e adultos conduz possibilidades concretas de inserção em diferentes esferas da sociedade, não apenas como figurantes, mas como protagonistas de uma história que pode ser reescrita por seus próprios agentes transformadores.

1.7 Gestão democrática e popular: princípios e desafios segundo gestores e educadores

No ano de 2001, assumiu a prefeitura de Goiânia o Prof. Pedro Wilson Guimarães o qual propôs empreender, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), sob a gestão da professora Dr^a Walderez Nunes Loureiro, um projeto que defendia: “a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade; os princípios de garantia de acesso e permanência das classes populares na Escola” (RODRIGUES, 2008, p. 21).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), no período 2001-2004, ao propor uma nova perspectiva educacional, buscou redefinir o papel do município perante a sociedade, tendo como referencial o cidadão como centro do processo de tomada de decisões. Intentou superar as limitações da administração pública com vistas à construção do processo de inclusão social na esfera educacional, conforme consta do documento Relatório de Gestão (GOIÂNIA, 2004 b), que compreendeu o período 2001-2004.

A SME, ao propor a democratização da gestão, buscou partilhar decisões, em especial na instituição educacional, promovendo o envolvimento concreto de pais, professores, funcionários e alunos, e até de outras pessoas da comunidade. De acordo com Clímaco e Loureiro (2013), um aspecto central na gestão foi a

democratização do acesso à escola, como direito aos que, pelos mais diversos motivos, não chegaram a frequentá-la na infância ou dela foram excluídos.

Com base nos ideais de uma Gestão Democrática, planejou-se garantir uma estrutura de funcionamento e sugestão curricular que levasse em conta as classes e necessidades dessas pessoas ainda escolarizadas, sem fugir da proposta curricular do Ensino Fundamental. Dessa forma, intentou-se formalizar um sistema educacional que abarcasse o ensino de Adolescentes, Jovens e Adultos, proporcionando-lhes, então, uma forma alternativa de acesso, independente da escolarização anterior (GOIÂNIA, s/d a).

Esses princípios foram incorporados à proposta de um governo que se autodefinia como popular e democrático em uma gestão que se deu durante os anos de 2001 a 2004. Tal gestão “via a precisão de resgate do social com o povo abandonado e marginalizado e acima de tudo excluído do ambiente escolar ou que a ele não teve acesso” (CUNHA et alii 2007, p.22).

No entendimento de Duarte (2013), o intuito de tal gestão foi oportunizar uma educação de qualidade, em seu aspecto social, por meio da garantia de um conjunto de direitos firmados na aprendizagem e na elevação do capital cultural dos educandos.

Segundo Duarte (2013), a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, entre 2001-2004, baseou seus princípios na gestão democrática, tendo como referenciais os próprios sujeitos, envolvidos inteiramente no processo educativo, procurando, contudo, integrar-se com os vários órgãos e secretarias do município.

Essa concepção teria se materializado na própria forma de organização de gestão, como argumenta a Professora Walderês Nunes Loureiro⁸, Secretária Municipal de Educação no período.

Dentro da Secretaria de Educação eu acho que a gente conseguiu avançar mais no sentido da gestão democrática, nós éramos dezoito pessoas que de certa forma a gente era assim, os gestores da Secretaria. Então nós nos reuníamos uma vez por semana num período não me lembro do dia, mas tipo assim, segunda feira das oito ao meio dia ou a hora que acabasse as temáticas e aí assim, a gente discutia toda semana e quem fazia parte desse grupo eram os responsáveis, eu dizia assim que era a direção da

⁸ Os depoimentos das gestoras virão sem sigilo, apresentando assim os seus nomes verdadeiros, tendo em vista que nos foram autorizada a divulgação dos conteúdos de suas entrevistas, previamente lidas e suas respectivas identificações, por meio de documentos de esclarecimento e autorização por elas mesmas assinados.

Secretaria então era a secretária, a chefe de gabinete um assessor,[...] chefe de departamentos e os diretores das unidades regionais esses formavam, esses dezoito, a gente chamava grupo diretivo e todas as questões de encaminhamentos, de conflitos de propostas tudo era discutido e decidido ali naquele grupo. As discordâncias sempre existiam, e quando elas existiam se discutia até chegar a um denominador da maioria pelo menos. Nós nunca terminávamos uma discussão ou uma reunião que ficasse sem resolver, porque tínhamos que resolver né? Porque as questões da secretaria passavam por ali. Eu acho que isso foi fundamental para o funcionamento da secretaria. E nós ainda tínhamos o que chamávamos grupo diretivo ampliado, que uma vez pelo menos por semestre, às vezes duas vezes por semestre, no início do semestre e no final, a gente reunia o que a gente chamava desse grupo ampliado, que eram todos os participantes das Unidades Regionais, mais o grupo diretivo e todos os [apoios] que participavam das unidades regionais. Aí a gente também discutia as questões como estavam funcionando, o que não estava funcionando, o que ia ser implantado o que não ia ser implantado. [...] eu acho que na Secretaria. a gente conseguiu vivenciar melhor essa questão da gestão democrática (Profª Walderês Loureiro, entrevista em 13/03/2015).

Nessa perspectiva, com a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, criaram-se novos instrumentos para a construção da prática, como espaços para o planejamento, tomada de decisões, definição de usos e recursos, elementos essenciais que convergiram para a formulação de políticas educacionais. Dentre esses mecanismos, estava a idealização do Projeto AJA-Expansão; uma proposta considerada pelos próprios gestores como ousada e pensada a partir da concepção democrática, oriunda de um processo histórico de construção coletiva, que permitiria a todos o envolvimento e responsabilidade nos processos decisórios (GOIÂNIA, s/d, a).

Ao buscar reconhecer a demanda da população, a gestão da SME procurou vincular suas discussões à necessidade de construção do direito à educação, e à necessidade também de discutir qual educação seria esta.

O AJA Expansão, ele foi um mérito da Secretaria, mas ele foi também um mérito do prefeito. Também ele, quando a gente estava na Secretaria nesse primeiro ano de conhecimento, um dia ele me chamou, a gente conversou e ele falou: “Walderês, nós somos um governo que defendemos um governo popular, como é que a gente vai ignorar o número de analfabetos que tem em Goiânia, nós não podemos ignorar”. Aí eu falei com ele que tinha o AJA como é que era, e ele falou; mas “isso é pouco, o AJA ele atende muito pouco comparado com o quantitativo de analfabetos que tem em Goiânia, então você pensa o que, que a gente tem que fazer, mas nós precisamos fazer alguma coisa”, Então eu vim com essa incumbência de pensar como a gente ia atuar nisso. Como sempre, eu levei a questão pro grupo diretivo, aí nós criamos, na verdade essa alfabetização era pro pessoal que que era de

EJA. O departamento de EJA achou que devia chamar [...] era como se fosse uma expansão do AJA; então ficou Projeto AJA-Expansão porque já existia o Projeto AJA e então ficou com a mesma concepção, só que no sentido de atingir muita gente, de massa, não aquela coisa dentro da escola com professor ali concursado, com todas aquelas normas de escola, aí a gente pensou: o Projeto AJA-Expansão ele vai aonde o aluno está (Prof.^a Walderês Loureiro, entrevista em 15/03/2015)

Nesse aspecto, ganhava-se um importante marco para a compreensão da luta por uma Educação que se constituía historicamente vinculada à concepção de Educação Popular.

CAPÍTULO II

CULTURA, CULTURA POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

Este capítulo tem o objetivo de discutir a educação popular, nos diferentes espaços do viver, do cotidiano e da cultura; a codificação da vida social e a recriação de momentos de trocas, de sentidos e significados, regidos por costumes e princípios que, aos poucos, os sujeitos adotam ou rejeitam em uma relação dialética. Busca refletir a educação libertadora em Paulo Freire, lembrando a cultura enquanto expressão popular, além de trazer a reflexão sobre a educação popular em Goiás.

2.1 Educação e cultura: algumas aproximações teóricas

A busca pela compreensão da cultura humana em sua realização se conecta à relação entre educação e cultura instaurada na relação social; portanto, uma não existe sem a outra. Cultura e Educação se compõem, criam-se e se recriam mutuamente, numa invenção de si, que é também uma invenção da outra, ambas imersas em distintos universos. Seja como subjetivação ou emancipação, a educação sempre está nos domínios da cultura.

De acordo com Duarte (2012), a cultura se constitui como objeto central de estudo dos autores do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) ou Escola de Birmingham, principalmente Raymond Williams e E.P Thompson. Argumenta que esses teóricos,

Defendem uma concepção de cultura em sentido amplo, antropológico, passando de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura/nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais, com o propósito de compreender em que a cultura de um grupo – e inicialmente a das classes populares e da juventude – funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão à, relações de poder (p. 77)

Os autores da Escola de Birmingham privilegiam instrumentos capazes de apreender, o mais adequadamente possível, as vidas comuns, sendo que as

atividades culturais das classes populares são analisadas para interrogar as funções que elas assumem perante a dominação social, seus sistemas de valores e seus universos de sentido. Além disso, os membros daquela escola investigam como as identidades individuais se articulam às identidades coletivas dos grupos dominados, às dimensões da resistência e da aceitação, resignada ou aflita, da subordinação (DUARTE, 2012).

Esse autor explica que, a partir dessa perspectiva, Raymond Williams desenvolve a ideia de um *materialismo cultural*, por meio do qual realiza um confronto com os fatos culturais, pois leva em conta todas as culturas e não apenas a dos letrados. Nessa perspectiva, a cultura não é mais compreendida como objeto de devoção, ou de erudição, mas passa a ser questionada nas relações que ela estabelece com o poder, em seu processo de produção e reprodução.

Demonstra ainda que, de acordo com Williams, a cultura se constitui como “totalidade em movimento, um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida. Trata-se de um vívido sistema de significados e valores que, como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente” (DUARTE, 2012, p. 77).

Raymond Williams (1969) afirma que a cultura veio a significar de começo, uma relação estreita com a ideia de perfeição humana; depois, passou a corresponder a desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade e, mais tarde, veio a indicar todo um sistema de vida em seu aspecto material, intelectual e espiritual.

Duarte (2012) esclarece ainda que E. P. Thompson também busca compreender a cultura em sua complexidade, sendo esta permanentemente associada às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derive deterministicamente dessas realidades. No entanto, de acordo com o autor, na medida em que a cultura é medida pelos costumes, ela se constitui em um campo para a mudança e para a disputa social, um espaço no qual interesses opostos apresentam-se conflitantes.

Para Thompson (1998), uma cultura se constitui em um conjunto de diferentes recursos, em que há constantemente uma barganha entre o escrito e o oral, o dominante e o subalterno, a aldeia e a metrópole; é um campo de ambientes conflitivos, que, somente sob uma pressão imperiosa, assume a forma de um sistema.

“Cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode ser verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes; ritos, modos simbólicos, ou os atributos culturais da hegemonia; a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e do trabalho (THOMPSON, 1998, p. 22).

Para esse autor, a cultura se evidencia pela mediação do homem com o trabalho, significando toda a produção humana objetiva e intencional, construída pelos homens para controlar a natureza e articularem entre si.

De acordo com Duarte (2012), tanto Williams, como E. P. Thompson, ao partirem da concepção gramsciana de hegemonia, “concebem as relações de dominação como espaço de disputa no campo social, no qual nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não o é de resistência” (p. 79).

Esclarece ainda que tais autores compreendem a cultura no movimento da totalidade histórico-social, envolvendo os processos de produção material e o conjunto da elaboração simbólica produzida. Não há, então, como separar as práticas econômicas, os meios de sobrevivência dos sujeitos, de sua produção simbólica, de sua realidade histórica, de sua memória, dos seus modos de ver e compreender o mundo. A cultura conforma um conjunto de heranças, de valores e objetos compartilhados, expressos em modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social. A cultura orienta os sujeitos em sua prática, conduta e costumes; é compreendida como processo de construção de símbolos, de representações sociais, de significados e, ao mesmo tempo, como prática constituinte e constituída do mundo social e historicamente situado.

No entanto, é também por meio da cultura que os dominantes garantem sua dominação. De modo similar, a cultura se constitui em espaço de lutas entre classes sociais, sistema de significações hierarquizadas, cuja finalidade é manter o distanciamento entre as classes sociais (BONNEWITZ, 2003).

E nesse aspecto, para o estudioso e crítico da reprodução Pierre Bourdieu (2003), cultura vem a ser um sistema de significações hierarquizadas, tornando-se instrumento de luta entre os grupos sociais, no intuito de conservar a distância entre as classes. Assim, a dominação cultural se expressa pela distinção, sendo a escola um dos instrumentos de reforço da dominação sobre as classes populares.

De acordo com Bonnewitz (2003), o sentido antropológico da palavra cultura é meio de fazer, pensar e sentir próprios de uma coletividade humana. O seu sentido corrente designa conhecimentos científicos, artísticos literários de um indivíduo e opõe homem culto a indivíduo inculto. No sentido sociológico: cultura erudita ou cultivada, corresponde ao conjunto de valores, normas e práticas adquiridas e compartilhadas por uma pluralidade de pessoas.

O autor afirma, ainda, que hoje o campo da produção cultural é constituído por múltiplos produtores. Portanto, cultura não é somente um conjunto de obras, mas, também, uma elaboração de visão de mundo, uma maneira particular de descrevê-lo e compreendê-lo. Cultura, então, é um conjunto de esquemas de percepção formulado por indivíduos que têm um capital cultural elevado e uma autoridade legítima. Não existe cultura deslocada da relação do homem com a natureza com o trabalho e com os outros homens.

Cultura para Guimarães (2011) se constitui em uma totalidade. É o conjunto das produções humanas que indica diversas articulações nos planos político, econômico, social e cultural. Nessa perspectiva, cultura abrange tanto as produções do espírito quanto as instituições sociais e, nessas atividades, basicamente, está implicado o propósito de constituir e elevar a vida dos homens acima da condição animal. Em ambas as instâncias tem a mesma função de, por meio das organizações sociais, dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfaçam as necessidades humanas, bem como ajustar e regular as relações dos homens entre si, significando que

A vida comunitária somente se torna possível quando se destitui a vontade arbitrária de um indivíduo, ou seja, o passo decisivo da civilização consiste na substituição do poder de um indivíduo pelo poder de uma comunidade. A característica essencial dessa mudança é que, em sociedade, está implícita a necessidade de renunciar às possibilidades de satisfação, ao passo que na lógica – fictícia – de um indivíduo isolado, apenas se obedece ao princípio do prazer. Impreterivelmente, a justiça apresenta-se como a primeira exigência da civilização com o intuito de regular os relacionamentos entre os homens (GUIMARÃES, 2011, p. 31).

Constata-se que a cultura é portadora de sentidos e significados que se expressam como representações do ser, que permite o acesso de todos em modos de agir e pensar. A cultura constitui-se de relações de alteridades sociais e políticas, perpassando diferentes universos conflituosos, nos quais a cultura não expressa

tudo em todos de forma equânime. Os indivíduos vão se inserindo em universos culturais distintos numa relação dialética, constituindo sua identidade diversa e singular em diálogo com o outro em diferentes espaços e grupos sociais.

Ao analisar a relação entre cultura e educação, Forquin (1993) faz uma crítica dos problemas desta última desde o começo dos anos de 1960 e destaca o que se refere à função de transmissão cultural da escola, que se constitui pela adesão a um conjunto de práticas próprio dos conteúdos pedagógicos que são, ao mesmo tempo, produções simbólicas dentro de um espaço carregado de significados, expectativas e comportamentos, que limitam as produções simbólicas e as realizações individuais, tão complexas de resolver e de relevar que se constitui numa crise de questionamentos impossíveis de identificar.

O autor ressalta que é necessário, também, e antes de tudo, que esse sentimento seja partilhado pelo próprio professor: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos.

Todo questionamento envolvendo conteúdos ensinados, constitui um fator essencial de crise da educação dada pela instabilidade dos programas e cursos escolares.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. [...] Este conteúdo que se transmite da educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos podem-se perfeitamente dar-lhe o nome de "cultura". [...] A parcela de arbitrário que implica [...] emprego da palavra "cultura" e a necessidade de um esclarecimento léxico (FORQUIN, 1993: p. 10).

Nessa mesma linha, o autor revela que entre os empregos atualmente pertinentes da palavra cultura, encontramos a cultura analisada como o conjunto das disposições e das qualidades do espírito cultivado, isto é, a posse de um extenso leque de conhecimentos e de aptidões cognitivas gerais, uma competência de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um

senso das concretizações humanas e do poder de escapar do mero presente (FORQUIN, 1993).

Numa outra extremidade do campo semântico dessa palavra, segundo o autor, encontraremos, ao contrário, a acepção meramente descritiva e utilitária ampliada pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura apreciada como o conjunto dos traços constitutivos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí abarcados os aspectos que se podem considerar como os mais habituais, os mais comuns.

É preciso compreender, segundo Forquin (1993), que sempre e por toda parte, educação implica um esforço voluntário com vistas a oferecer aos indivíduos aptidões, e que para isso nem todos os elementos da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor. Certos aspectos da cultura são conhecidos como difusão definida e mais ou menos institucionalizada, enquanto outros formam objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros, enfim, não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo.

Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre e em qualquer condição a ideia de uma permanência e a ideia de um valor, ou de uma excelência.

A cultura do homem cultivado, esta qualidade sutil e imponderável da pessoa, não é, realmente, senão o avesso, o reflexo, a condensação individual, a expressão [...] elaborada de um “mundo de cultura” no qual ele se banha e de uma “tradição de cultura” que ele herda e da qual os outros, seus contemporâneos, são sem dúvida, os herdeiros e as testemunhas, mesmo que muitas vezes sem poder se reconhecer ou se expressar (FORQUIN 1993, p.11).

Esse autor, quando fala da função de transmissão cultural da educação, assevera que se trata de

Um patrimônio de conhecimento e de competências, de estabelecimentos, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e um bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e perfectivo, ele não é o monopólio do homem cultivado, ele é, para retomar a distinção de Kerschensteiner, *Kulturgut* antes de *Bildungsgut* (Idem, p. 12).

Neste aspecto, para Forquin (1993), o homem é um ser de cultura e a questão da educação está no próprio centro da problemática antropológica. Considera ainda que toda imaginação sobre a educação e a cultura pode e deve ser a partir da ideia que explica a ação educativa e a encarrega de ter que comunicar a experiência humana analisada como cultura e nela eternizar-se, isto é, não como a totalização de tudo o que pode ser verdadeiramente vivido, refletido, lançado pelos homens desde o início dos períodos, mas aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aderir a uma experiência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nas ferramentas aprimoráveis, nas obras admiráveis.

Pode-se dizer, com base nas reflexões do autor, que a cultura é o conteúdo sintético da educação. A educação não é nada fora da cultura e sem ela a educação não introduz os membros das novas gerações no interior de um mundo que eles não conhecem e no qual precisarão viver durante certo tempo, antes de remetê-lo, por sua vez, como legados, a seus herdeiros. É fato que se pode pensar a partir de tal visão a relação entre educação e cultura, determinando a cultura como essa ordem humana estimada e improvável que é, para cada homem, como uma matriz, uma memória e uma promessa criadora.

Nessa perspectiva, a cultura não existe uniforme e imutável; ela se menciona numa diferença de aspectos e de formas, sem que jamais se lhe atribua a forma certa, incontestável e igual para todos os indivíduos; ela é incorreta, confusa nas suas mensagens, incerta nas suas combinações normativas, acidentada nas suas formas, vulnerável nos seus modos de difusão e perpetuação.

Percebe-se que, para o autor, a educação não comunica nunca a cultura, entendida como patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente; ela transmite, no máximo, algo da cultura, informações de cultura - entre os quais não há forçosamente conformidade - que podem proceder de fontes diversas, ser de épocas distintas, corresponder a princípio de produção e lógica de ampliação e ainda não recorrer aos mesmos artifícios de legitimação.

A educação do tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas são partes inteiras da herança que desaparecem "memória escolar", ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos,

novas formas de saber, [...] novos valores. [...] a escola não ensina senão uma parte [...] restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. [...] “cultura” o sentido descritivo [...] dos etnólogos e dos sociólogos, [...] consideram então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão de forma explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela [...] (FORQUIN, 1993, p.15).

Essas reflexões possibilitam compreender, então, ser o que se ensina a imagem concebida da cultura, que estabelece o objeto de uma aprovação social; sucede também, de fato, que a educação escolar não alcança nem agrupa em suas ideias e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de aptidões, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.

A educação escolar não se restringe a fazer uma preferência entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, às jovens origens, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização e de reestruturação, ou de “transposição didática” (cf. M. Verret, Y.Chevallard, apud FORQUIN 1993, p.16).

Neste sentido, é possível compreender que, no mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura, não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didáticas. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura e traduzem muito bem o conceito de modernidade.

Segundo Forquin (1993), a educação é cada vez menos capaz de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura perdeu seu norte e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade.

A cultura escolar, de acordo com Forquin (1993), não fala das coisas vivas, ignora o espaço e as raízes das representações culturais, gerando, nesse aspecto, exclusão, marginalização, focalizando a violência; todos são culpados por seu fracasso até que se prove o contrário.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a cultura se constitui no conjunto dos conhecimentos adquiridos, a partir da relação homem e mundo, homem e trabalho, homem e relações sociais, pela necessidade de sobrevivência e de desenvolvimento. É tudo que o homem aprende, é um conjunto de características

produzidas pelo homem mediado pela participação social, que, de certa forma, determina o comportamento do homem, justificando suas ações. A cultura é o resultado da experiência do homem com o meio, produzindo um conjunto de mecanismos de controle, para viver em sociedade.

Com a complexificação das realidades sociais, em especial na modernidade, vários níveis de cultura surgem que constituem uma divisão de classes sociais. Algumas classes procuram manter as tradições no seu interior. Nesse aspecto, vê-se cultura como modo de vida, maneira de pensar, agir, surgida das grandes transformações históricas e sociais, traduzidas em valores e tradições culturais.

2.2 Educação popular: ação concreta das classes populares no processo educacional

Refletir sobre a educação enquanto possibilidade de levar o homem a ser sujeito de sua história implica uma plena humanização, direcionando seu foco ao combate à opressão dos menos favorecidos e, portanto, marginalizados da sociedade. Nesse aspecto, Paulo Freire (1987) apresenta uma proposta de consciência crítica, que pode ser instrumento de grande proeminência para a construção do sujeito histórico e cultural no contexto em que se insere.

A partir daí, dessa educação emancipadora, surge a compreensão do mundo, assinalando o envolvimento dialético entre educador e educando como sujeitos que fazem história, conscientes da importância da sua participação social e política; determinando assim, a emancipação e a autonomia cidadã. Despertar essa consciência é, por conseguinte, trabalhar segundo as concepções freireanas por meio de um processo permanente de reflexão-ação-reflexão, do qual se extrai essa proposta de educação que enxerga o educando como sujeito que busca ser conhecedor do mundo e da realidade que o cerca.

De acordo com Brandão (2006), educação é todo conhecimento adquirido com o modo de vida no cotidiano, na vivência em sociedade em diversas situações. Assim, o ato educacional ocorre em qualquer ambiente: no ônibus, em casa, na igreja, na família e, todos nós fazemos parte deste procedimento.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela:

para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Para o autor, não existe um modelo para se educar, não existe uma única maneira de passar conhecimentos. A educação acontece no momento de circulação do saber, em que se percebe, apreende, assimila e se instrui; e esse procedimento não incide exclusivamente dentro de uma sala de aula, entre o professor, nomeado para educar, mas que possibilita que os alunos aprendam os saberes escolares em interação um com o outro, e não apenas que o recebam passivamente. Em todos os povos, em todas as classes, a aprendizagem está presente, nas várias maneiras de se educar.

Nessa perspectiva, entende-se que:

A educação é, [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em cada sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Compreende-se então que educação é o modo de viver e de lidar dos grupos sociais e inicia-se em casa, um saber que atravessa as palavras dos grupos, onde a própria educação reside em sua coletividade.

Ao falar desse conceito, Luzuriaga (1978) delibera que a educação consiste no ato de educar, por meio de situações de experiências exercidas sobre o ser juvenil. Tais experiências têm a intenção de alcançar alguns propósitos para formá-lo e desenvolvê-lo, e constitui também, uma ação unânime, extensa, de uma sociedade sobre as origens dos jovens, com o fim de dialogar e conduzir a existência coletiva. Para tanto, o autor vê que a educação não é coisa fechada, mas está próxima à sociedade e à cultura de cada época. E são estas que determinam ideais e tipos humanos que a educação busca alcançar.

De acordo com esse autor, o estudo do conceito de educação surge da capacidade de organização do processo de humanização social, por meio de uma série de fatores, entre eles, a cultura. De forma geral, conceituar a educação é o ponto central para apreender e conhecer sobre o ser humano e sua história, possibilitando, a partir dos valores que fundamentam sua vida, refletir sobre o saber. Nesse caso, Luzuriaga argumenta que

[É] a parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre terra. Por outro lado, a educação é componente tão fundamental da cultura quanto da Ciência, da arte ou da literatura. Sem a educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois é pela educação que a cultura sobrevive no espírito humano. Portanto a cultura sem educação seria cultura morta. E esta também é uma das funções essenciais da educação, fazer sobreviver a cultura através dos séculos (1978, p.2).

Conforme Loureiro (1988), a educação é formação de consciência, adquirida no convívio social. Sua principal finalidade é possibilitar o desenvolvimento de valores mediados em torno de intencionalidades, de significações históricas e sociais, constitutivas e constituintes das relações que eles estabelecem entre si. A autora ressalta que

Educação é, antes de tudo, formação da consciência, aquisição de conhecimento do real, aquisição essa que se faz em sociedade. Os homens educam-se, adquirem consciência, na relação que estabelecem entre si e com a natureza em condições concretas de vida. A educação, portanto, faz-se, não só na prática escolar, mas nas diversas práticas (LOUREIRO, 1988, p. 20).

Essa concepção se aproxima da definição de Brandão (2006, p.86) em torno da educação popular, que segundo ele é

Uma forma de “prática cultural para a liberdade”, [...]. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de *reescrever* a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação.

De acordo com esse autor, há diferentes formas de entender o que é a Educação Popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público.

Entretanto, ela também pode ser abarcada como uma das concepções de educação das classes populares.

O autor enfatiza que a educação popular tomou uma diversidade de situações e formas e ressalta quatro diferentes sentidos da educação popular: *educação da comunidade primitiva* anterior à divisão social do saber; *educação do ensino público*; *educação das classes populares*; *educação da sociedade igualitária*.

Cada sociedade, em cada momento histórico, produz formas de representar a educação popular. Existem inúmeras situações e formas que ela tomou e possui hoje. Em geral, a educação popular é vista como momento de luta e de resistência ao modo de produção, quando o empenho grupal permite margens maiores para a renovação.

Brandão (2006) argumenta ainda que, pensar sobre *educação popular* obriga a uma revisão do sentido da própria educação. Apoiado nas leituras freireanas, compreende que a educação popular se constitui em espaços e campos sociais. Assim, de acordo com seus estudos, “a *educação popular* emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares através da educação. [...]. Ela pretende ser uma “retotalização” do projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (p. 75).

As análises do autor ajudam a compreender que a educação popular se constitui como movimento político das classes populares que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular*, permeadas por diversas representações sociais produzidas, pela condição de classe. Sujeitos sociais que no âmbito das ações cotidianas, agem de modo dinâmico tendo como referência as práticas culturais vivenciadas no passado.

Pelas trocas de olhares e gestos de afeições momentos que garantem a condição de um modo de ensinar-e-aprender, ensino baseado de gestos, mãos hábeis, olhos acurados que se encontram face a face e, juntos olham em uma mesma direção, de inteligências conscientes e identidades capazes de aprender a criar a vida simbólica, a convivência estável e a comunicação simbólica transferem intencionalmente tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva um tipo absolutamente novo de trocas onde entre um ser e outro o produto do trabalho do homem sobre a natureza, sinais, símbolos, instituições e significados, produto do homem sobre si mesmo (BRANDÃO, 2006, p. 20).

Nesse processo de troca de conhecimento, essas relações se constituem como uma base simbólica ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente.

Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura (BRANDÃO, 2006, p.22).

Em cada momento histórico da sociedade, delineiam-se representações sociais que incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade ao universo pessoal de ideias, ações e sentimentos de cada pessoa.

Paludo (2008) destaca que a educação popular estaria intencionalmente vinculada a um processo de transformação social; é nessa compreensão que Freire, segundo a autora, define esta concepção educativa.

Como “Educação libertadora”, ou melhor, como “Educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, se faz e refaz continuamente, na experiência dos indivíduos coletivos que a fazem. Não qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com eles se comprometem na perspectiva da transformação social. Não qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade (PALUDO, 2008, p.7).

Nessa perspectiva, o que caracteriza a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação social, popular, elaborou no coletivo o seu próprio saber, com vistas a alcançar um projeto social transformador.

Para essa autora, a Educação Popular procura articular a metodologia educativa com a luta e com a construção cotidiana das alternativas que permitem ao povo resistir e seguir em frente. Esclarece ainda alguns aspectos desafiadores da educação popular como política pública e ressalta que

Para se afirmar os fundamentos da Educação Popular já não basta dizer a origem e o que é Educação Popular, é preciso partir do que ela é e pretende, para poder aprofundar as condições e possibilidades de sua concretização. Engajar-se no movimento de ampliação da educação/escolarização das classes populares e erradicação do analfabetismo. Retomar categorias, como trabalho/classe social/transformação/estratégia/contradição/poder popular. Retomar a teoria crítica e os instrumentos de análise. Investigar as relações entre o Estado, as

comunidades, movimentos e a educação. Estudar os processos organizativos e lutas comunitárias que acontecem nas vilas e periferias das cidades e estudar os processos das relações entre educação popular e trabalho, também numa perspectiva popular. Estudar o papel atual das Universidades. Aprofundar os limites e possibilidades (propostas) da Educação Popular na escola pública, que é quem trabalha com os empobrecidos (PALUDO, 2008, p.10/11).

Já Freire e Nogueira (2009) acrescentam que a Educação Popular adquire entusiasmo a partir de diversas razões: no jeito de fazer sua militância das massas e dos movimentos populares os quais adentravam a cena nos processos de luta de forma calorosa.

Esses grupos tinham seus movimentos, suas peijas e faziam suas experiências em educação - uma educação que transforma as pessoas que são educadas, em uma sociedade em transformação. Ela transforma também a participação das pessoas “educadas”, em atos de conhecimento nas ruas, nas fábricas, nos passeios, nas igrejas e em todos os lugares. É uma visão ativa e criativa do conhecimento, supera a educação tradicional, educa e politiza as pessoas. A educação popular empenhava conseguir compreender a aproximação entre teoria e prática-Educação conscientizadora íntima relação com gestos coletivos dos grupos e movimentos populares (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 62).

Esses autores afirmam que alguns grupos populares lançaram em seus movimentos os seus próprios intelectuais cujas práticas estavam ligadas a uma concepção norteadora de educação. Brandão (*apud* Oliveira, 2011) explica que, as iniciativas de educação popular não se dão de uma fonte social exclusiva, de natureza política ou de uma associação, e sim de diversas ações, de espaços e instituições. Ela emerge de um contexto histórico no cenário sócio educacional contra a opressão da cultura dominante sobre a cultura popular, das transformações sociais, da Educação de Jovens e Adultos, proveniente do processo de industrialização e da luta política pela democratização do ensino público.

Brandão destaca que nos anos 1960, [...] a educação popular nascia não apenas da cultura dos livros ou de museus; ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas. Paulo Freire chama atenção para o processo educativo proveniente das lutas dos movimentos populares, que se pauta nos saberes vivenciados nas práticas sociais. Saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos (OLIVEIRA, 2011, p.113).

Compreende-se que a Educação Popular é entendida, nessa perspectiva,

como prática política compromissada com a participação das camadas populares na elaboração e no desenvolvimento de propostas que corroborem a modificação de suas condições sociais. Compreende-se ainda que a própria cultura popular constituiu-se em um trabalho de educação popular, que pressupõe a reflexão/ação/reflexão conjunta em torno dos conflitos e das contradições inerentes à realidade dos sujeitos.

Nos estudos de Rodrigues (2008), a educação popular é vista como extremamente vinculada à cultura popular e ao processo de conscientização do povo, de luta, de resistência de processos de conscientização e mobilização das classes. Nessa perspectiva, a educação popular tem como princípio e fundamento a legitimação social do saber popular em sua prática pedagógica que, historicamente, encontra-se desvalorizado. Há, então, uma relação entre os saberes justapondo-se no campo político, cultural e social, o que pressupõe respeitar os saberes dos educandos, sua forma de expressar-se, sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais, como os da religiosidade, da saúde, enfim, respeitar a sua cultura, o diálogo.

Kreutz (1979) diz que a educação popular se situa no mesmo quadro das funções sociais da educação escolar. O próprio termo educação popular já implica dizer que ela se realiza numa sociedade dividida em classes. Educação popular tornou-se termo ambíguo, podendo esconder o jogo real dos interesses e objetivos de quem a promove.

O autor afirma, ainda, que grupos de pesquisa e autores isoladamente estão realizando, nos últimos anos, um trabalho de sistematização dos diversos e possíveis modelos de educação popular que foram surgindo, tentando detectar os elementos fundamentais para que a educação seja realmente popular (KREUTZ, 1979).

De acordo com o autor, trata-se de trabalhos de grupos como: o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA) da cidade de S. Paulo; equipe do Movimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas (IESAE); Júlio Barreiro; Carlos Rodrigues Brandão, todos em sentido de caracterização ou classificação da Educação Popular; Vanilda Pereira Paiva, que realizou um estudo histórico do caso brasileiro; Celso de Rui Beisiegel, com pesquisa sobre as origens e a evolução das ideias relativas à educação popular no Brasil; e Silvia Maria Manfredi, que apresenta um estudo do contexto em que a

educação popular surgiu, no Brasil, e, principalmente, das interferências explicitamente políticas nela existentes.

Pinto (1984) destaca que não existe nem pode existir um só conceito de educação popular; seu significado se dá mediante as implicações e determinações políticas. Ferronato (2008, p.97) concorda com essa ideia ao declarar que

A expressão Educação Popular, como a conhecemos hoje, foi fruto de uma conjunção de fatores. [...] O termo popular tem se apresentado com diferenciados significados, [...] Bezerra [...], que, ao estudar o conceito no final da década de 1950, mostra um conceito atrelado a práticas direcionadas ao exercício da cidadania, no sentido de que as minorias possam assumir seu papel sociopolítico, naquela conjuntura para Brandão (1980), o popular vincula-se à classe e à liberdade, ao mostrar que o “horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe”. Manfredi [...] associa o popular ligado à educação, no sentido de prática para a autonomia, enquanto seja capaz de gerar um saber-instrumento e, sobretudo, quando contribui para a construção de direção política. Wanderley [...] associa o conceito popular ao de classes populares, como algo que é legítimo que traduz interesse dessas classes, podendo adquirir o significado como “algo do povo”. Para Mello Neto [...], o popular adquire plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais. Souza [...] vincula com o popular os movimentos sociais populares. Outros vêm como algo que promove a democracia como Canclini [...] e Peluzzo [...] (FERRONATO, 2008, p. 97).

Neste âmbito, Paludo (2008) esclarece que a educação popular é, ao mesmo tempo, um movimento sociocultural e uma concepção de educação, ou seja, movimento que expressa uma infinidade de práticas complexas que emergem associadas aos Movimentos Sociais, grupos comunitários, articulações em torno de alternativas de sobrevivência, entre tantas outras, que apontam para a necessária transformação social, sendo produto da história latino-americana. Como concepção de educação, contrapõe-se às concepções hegemônicas e vai se fazendo, articulada ao movimento sociocultural.

De acordo com essa autora, há uma crescente polissemia e formas diferenciadas de entendimento de que é educação popular, dos seus fins, do lugar onde acontece da metodologia a ser utilizada nos processos educativos. Um grande desafio é a conceituação, pois a complexa constituição contra-hegemônica não pode ser compreendida simplesmente pela expressão popular, *uma feição indentitária da*

educação popular; há fatores diversos, tanto individuais quanto coletivos, que interferem em um jogo de múltiplas experiências.

2.3 Educação libertadora em Paulo Freire

Refletir sobre a educação como uma possibilidade de levar o homem a ser sujeito de sua história, implica a plena humanização deste e, por esse ângulo, requer pensar seu foco no combate à opressão dos menos favorecidos e, portanto, marginalizados da sociedade nesse aspecto, Paulo Freire (1987) apresenta uma proposta de construção de consciência crítica que pode ser um instrumento de grande proeminência para a construção do sujeito histórico e cultural no contexto nos quais estão inseridos.

Desse modo, parte-se dessa educação emancipadora para a compreensão do mundo; esta visa ao envolvimento dialético do educador e do educando como sujeitos que fazem história, conscientes da importância da sua participação social e política, dimensões que determinam a emancipação e autonomia cidadã. Despertar essa consciência é, portanto, trabalhar segundo as concepções freireanas, por meio de um processo permanente de reflexão/ ação/ reflexão. Nessa perspectiva é que se dá essa proposta de educação que propõe ver o educando como sujeito que busca ser conhecedor do mundo e da realidade que o cerca.

Assim Paulo Freire (1987) propõe um ensino fundamentado no diálogo, na liberdade e no exercício de busca do conhecimento, de forma participativa e transformadora, em uma relação de simpatia entre educando e educador, destacando-se a necessidade do processo ação-reflexão-ação, e permitindo o rompimento com o modelo de educação bancária, ou seja, em que o professor é o portador do saber e o aluno um simples objeto de depósito de um saber já pronto e acabado.

Nessa perspectiva, o professor deve assumir uma prática educativa com responsabilidade, cultivando um clima no qual o diálogo e o respeito ao educando os possibilitem verem-se como sujeitos de história, de transformação e de solidariedade, bem como de tolerância e respeito de seus valores, seus costumes e sua cultura. Nesse aspecto, trata-se de uma prática educativa calcada em valores éticos, empenhada em desenvolver sujeitos solidários, que buscam coletivamente

novos conhecimentos e soluções de problemas no contexto em que estão inseridos. Nesse caso, implica também uma prática comprometida com valores democráticos, que tenham um forte ideal de mudança social.

Para Freire (1999), essa educação deve realizar-se como prática da liberdade. Assim, os meios de libertar-se dessa opressão só podem ser realizados na proporção em que são oferecidas ao explorado condições de descobrir-se como sujeito de sua própria ação em seu contexto histórico.

Para tanto, entende-se que a educação do oprimido educa-o para a vida, em razão de suas necessidades e de seus objetivos; é capaz de atender a seus anseios e a sua vivência cotidiana, ancorados na prática, fatores decisivos para o seu desenvolvimento.

A partir das reflexões de Paulo Freire (1987) a compreensão de educação libertadora perpassa o diálogo como dimensão humana que, a partir da relação educando/educador, tem centralidade no processo de aprender/ensinar em que a resposta considerada como erro é ponte para o acerto. Segundo ele, esse envolvimento serve de ponte para incentivar esses sujeitos, a reivindicarem seus direitos sociais assim como melhorias em suas vidas, o que é fundamental para que o educador engajado forme seu educando para a vida.

Paulo Freire (1987) ressalta a necessidade de se fazer uma pedagogia dialógica; uma educação solidária, articulada ao saber coletivo, à vivência da comunidade, uma pedagogia oposta à da classe dominante, que contribua para a libertação do oprimido e proporcione sua transformação em sujeito capaz de adquirir conhecimento por si próprio, assim como de seus valores, concepções e crenças procurando entender a forma de estar no mundo em que vive. Dessa forma, percebe-se que é na prática, na relação entre quem ensina e quem aprende que o saber se concretiza. Isso pressupõe um aprendizado baseado no diálogo que sofre a influência de ambos os sujeitos.

Nesse sentido, a metodologia problematizadora, visa à transformação da realidade, por meio da autonomia e independência, buscando desenvolver indivíduos críticos e conscientes de suas necessidades. No que concerne à autonomia, o autor esclarece que o respeito à dignidade é indispensável a educadores e educandos. Nesse aspecto,

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

Quanto mais essas discussões fornecem elementos para a compreensão da realidade que os cerca, faz-se necessário que o educando seja respeitado em seus conhecimentos e suas ideias sejam incorporadas ao processo educativo, possibilitando-lhe tornar-se sujeito pensante, crítico, com direito de debater e de se expressar.

É a partir dessa perspectiva que o educador busca a transformação e a emancipação do homem enquanto sujeito, proporcionando uma análise crítica do contexto no qual os educandos estão inseridos, no intuito de levá-los à ação-reflexão-ação transformadora. É por meio dessa tríade que se intenciona partir a educação possível da realidade na qual o educando se encontra. Além disso, a problematização, quando desenvolvida numa perspectiva conscientizadora, permite o exercício da cidadania.

A educação, à luz das reflexões de Paulo Freire (1999), teria caráter libertador e não domesticador como o modelo tradicional da educação. Seria uma práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, à qual se encontra sujeito, através da libertação de sua consciência, que o torna um sujeito crítico e reflexivo, capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire (1999), por sua face crítica e educativa, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo a intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

Para Paludo (2008), indiscutivelmente, Freire se constitui, na América Latina, num referencial fundamental para a Educação Popular, entendida por ele como devendo orientar-se para a transformação social, sendo este o aspecto que substantivamente a diferencia das demais concepções educativas. De acordo com a

autora, o que Freire propõe não é a adaptação passiva dos sujeitos ao que aí está; pelo contrário, propõe a construção da criticidade - conscientização - e sua inserção em processos transformadores, como sujeitos.

Paulo Freire afirma que esta concepção educativa criada da experiência humana, no cotidiano da classe trabalhadora, que atende às necessidades do povo, que a partir do diálogo, atua na construção de novos saberes, possibilita a transformação social e política; é uma extensão educativa definida, com o objetivo de formar o homem sujeito do seu processo, voltado ao acontecimento da realidade e que utiliza essa educação como ponto de partida para o seu desenvolvimento. Um tipo de educação que busca a perspectiva da conscientização⁹.

Segundo Paulo Freire (1987), a educação é uma habilidade de ação e reflexão constante, que só é possível ao homem, pela sua natureza, pois ele é um ser inacabado e tem consciência da sua condição. A educação ambiciona levar o homem, da passividade para a condição de sujeito de sua história numa relação reflexiva com os outros. Portanto, pensar a educação como ação e reflexão requer buscar aquilo que é idealizado pelo homem, ou seja, ser sujeito de sua educação, exercendo seu papel dialético, não de um mero objeto. O autor esclarece:

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (FREIRE, 2011, p.96).

Ainda para esse autor, estamos todos em processo de educação e, por isso, estamos sempre em busca de educação que, por sua vez não é integral e imutável. É algo que se realiza no contato do homem com o mundo, em constante mudança. Os julgamentos e as maneiras como se ampliam as afinidades do homem com o mundo podem ser vistas como algo a ser modificado ou transformado (FREIRE, 1987).

⁹Conscientização é, neste significado, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p.15).

Ao examinar no ambiente escolar a forma como se estabelece a comunicação entre educador e educando, esse autor constatou que, em qualquer de seus níveis, essas relações expõem um caráter essencialmente narrador. Assinalou ainda que o educador fala de algo alheio ou distante da realidade existencial dos educandos, criando uma situação em que o educador aparece como ser supremo, que sabe tudo, e os educandos, vazios de qualquer saber, recebem conteúdos alheios a sua realidade e sem significação, ou seja, uma verbalidade alienada e alienante, com características apenas de sonoridade e não como uma força transformadora. Paulo Freire afirma que,

Em lugar de educar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém os grandes arquivados são os homens nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 58).

Ressalta que na concepção bancária de educação não existe saber; só existe saber no invento, na reinvenção, na busca inquieta, apressada, constante, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Reafirma que o educador que almeja uma educação com possibilidades de transformação compreende que não é possível educar sozinho, e sim, a partir das trocas dialógicas, onde ocorre o processo de educar-se entre o homem e a realidade na qual está inserido, a partir dessa relação dialógica, um conhecimento crítico, adquirido por meio do processo: pensar a realidade para nela intervir. É nesse contexto, que o homem torna-se um ser histórico.

Essa educação problematizadora rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária para atuar como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos.

A concepção de educação, segundo Freire (1987), entende o homem como ser livre, capaz de atuar sobre sua realidade para questioná-la; trata-se de uma educação problematizadora e intencional. Essa intencionalidade está na disposição de desmistificar, problematizar e criticar a realidade. Condição esta que elimina

costumes e mitos que exibem a realidade como inalterável, por saber que o mundo é sujeito à transformação. A Educação popular explicita o lado político da educação e ganha um caráter de classe, na medida em que questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se na educação bancária. Orienta as atividades para a construção de um projeto histórico nacional voltado para a criação de uma sociedade justa e igualitária, enfatizando a solidariedade de todos os setores que possam compartilhar esse projeto.

Como se pode ver, a consciência crítica atrela-se ao mundo da cultura e de classe, pois o educando deve encontrar-se primeiro como um ser capaz de,

Construir [uma] cultura forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1987, p.32).

O papel do educador problematizador deve ser o de possibilitar aos educandos as necessárias condições para consolidar a superação do conhecimento em nível do senso comum pelo verdadeiro conhecimento, em nível do *conceito*.

A educação bancária não atua por meio do diálogo, afirma Freire, pois, com o diálogo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, para existir humanamente e para transformá-lo. É na palavra que os homens se encontram e ganham significado enquanto homens. O diálogo é o encontro dos homens na tarefa de construir e libertar-se, pois, libertando-se, o homem é capaz de reconhecer o seu papel na história, sua identidade social e cultural, tanto na dimensão individual, como na dimensão coletiva. E, ainda, o diálogo promove

Encontro[s] que pronunciam o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE 1987, p. 79).

Compreende-se que o diálogo é um fenômeno humano que possibilita ver a palavra como um meio para se estabelecer o diálogo. Mas este não deve se apresentar como experiência interesseira, onde os sonhos e as ideias são

reprimidos ou dominados. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Sem este, não há comunicação, e sem comunicação não há verdadeira educação. O autor afirma que,

[Para] o “educador bancário” na sua antidualogicidade, a pergunta não é a propósito do conteúdo do diálogo que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos enquanto para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 84).

O professor deve saber que ensinar é criar as possibilidades para construção do conhecimento. Para tanto, o diálogo entre educador e educando torna-se necessário, uma vez que o professor deve estar aberto aos questionamentos dos alunos e respeitar seus conhecimentos e experiências.

Assinala, ainda, que o processo de ensino abrange a conscientização, ampliando no educador e no educando uma visão crítica da realidade. Tendo em vista que, são criadas as condições propícias, por meio de uma educação problematizadora, a se pensar e perceber a necessidade de uma transformação social. Para tanto, é importante que o professor seja crítico, e atue de forma plena como professor/pesquisador, numa constante busca por novos conhecimentos.

Vale ressaltar que a prática de educar deve ser tanto crítica como reflexiva. O aluno, assim como o professor, também é instigado pela curiosidade, pois é ela que acende o desejo de aprender, de conhecer e descobrir o novo. Dessa forma, a prática educativa deve possibilitar no educando seu despertar.

2.4 Cultura popular enquanto expressão do povo

A cultura popular se fundamenta nas ideias de que o homem está em relação com os outros homens e com a natureza. O sujeito integrado ao mundo faz cultura a partir das relações que estabelece com ele, o que resulta no domínio da realidade. A cultura popular é condição básica para a aquisição do conhecimento, dado pela troca de experiências entre os sujeitos, que, ao sair de sua condição de escravizado, ao envolver-se com os outros, busca transformar a realidade.

Nessa perspectiva, a cultura popular compreende o outro levando em consideração sua participação, a criatividade, a capacidade de comunicar-se com as várias culturas. O sentido do termo *cultura* sugere muitas interpretações; compreende os valores e padrões de comportamento de uma sociedade. Assim sendo, podemos entender a cultura também como: aprimoramento de maneiras, conjunto de práticas ou ainda, uma ideia de perfeição humana. Assim, Rodrigues (2008) parte do pressuposto de que a apropriação do conceito de cultura encontra-se mediada pela ação humana no processo de transformação através da ação do homem.

Ainda para a autora, o conceito de cultura se explica como mediação da ação humana, que tem como base o processo de transformação da natureza, ação humana sobre a realidade, que ao objetivar-se gera novas necessidades com o intuito de controlar as forças da natureza e extrair riqueza para a satisfação das necessidades humanas. Isso inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível.

Tornar a educação popular como objeto da cultura popular, significa penetrar em um mundo de produção de divergências e consensos. Por isso, há uma necessidade de se fazer uma reflexão crítica, de se levantarem questões a respeito do modo como o sujeito adquire consciência crítica do mundo real em que vive, ao construir sua análise e ir à busca de sua cidadania (RODRIGUES, 2008).

De acordo com a estudiosa, cultura popular é aquela elaborada pelas e/ou com as camadas populares ao longo de sua vivência enquanto expressão de sua história, de seu modo de ser, agir, pensar e expressar o mundo, a si mesmas, e as relações que se estabelecem entre os homens e com o mundo. Nestas se produzem saberes, valores, crenças e a visão de mundo do povo, muitas vezes manipulada pelos interesses dominantes, o que favorece o velamento da realidade.

Segundo essa autora, as camadas populares necessitam que esses saberes e valores sejam sistematizados e trabalhados através de um processo educacional que lhes possibilite elaborar pensamentos, coerentes e críticos. A finalidade desse processo é a reflexão sobre a realidade em que as camadas populares se situam, possibilitando-lhes entender e conhecer criticamente e, por meio da práxis perpetrada pelos trabalhadores, transformar essa realidade, conduzindo as camadas

populares à reorganização das estruturas e superestruturas, na direção de um novo bloco histórico. Este se contrapõe aos interesses dos dominantes, seja pela não aceitação diante das condições de vida em que se inserem ou, ainda, acudida por intelectuais empenhados com as causas populares.

No entanto, de acordo com Rodrigues (2011), os setores populares necessitam ainda ter seu processo de conscientização enraizado, haja vista que a classe influente lança mão de múltiplas formas de manipulação para mantê-los envolvidos na hegemonia dominante.

María da Conceição B. Rapôso [...], ao dizer que, é a cultura popular “[...] o ponto de partida para a superação do senso comum que lhe é inerente e aqui deve ser considerado um ponto de apoio estratégico para no seu seio articular e veicular uma ideologia historicamente necessária...” [...], que possibilita organizar os trabalhadores, formando o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam pela transformação da realidade social, etc. Mas, é importante acentuar que o respeito à cultura popular, pelos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, pressupõe a elevação cultural, ética e política das massas, o que passa por um processo educativo histórico-crítico (RODRIGUES, 2011, p.81).

A ideia de cultura associada à categoria popular produz, segundo Brandão (Oliveira, 2011), desarmonia entre a cultura popular e a cultura da elite. Ao se analisar a relação entre cultura e cultura popular que se destaca, infere-se que a cultura popular tributa, em suas vivências, círculos significativos e valores comuns ao povo, na sua maneira de fazer, pensar e agir, uma cultura que cria suas raízes na diversidade de práticas mobilizadoras, um movimento revelador das relações de conflitos.

A expressão *cultura popular* tem início, segundo Brandão (2008), nas práticas pedagógicas desenvolvidas por movimentos de cultura popular, no início da década 1960, entre 1960 e 1964, que tinham como alvo transformar a cultura do povo, por meio da prática da cultura popular, em uma educação popular.

Cultura popular é uma ideia chave nos movimentos de educação popular dos anos de 1960. O termo é transformado de uma categoria neutra para ideológica e política, bem como a sua concepção, de sinônimo de folclore transforma-se “[...] na proposta de uma criação de *cultura popular* [...]”, em que se “[...] identifica o trabalho político de conscientização e organização militante dos trabalhadores rurais e urbanos, a partir da crítica de uma *cultura popular* imposta e de intenção política de uma *cultura popular* libertadora a construir” (Brandão, *apud* OLIVEIRA, 2011, p.112).

Para Pessoa (2005), a cultura popular é vivência prática ou memórias ligadas à contribuição do rural na produção de sentidos e significados, como modos de vida e de trabalho presentes em nossos processos de construção de identidades. Uma relação direta dos homens interligada ao todo da vida, com a transmissão dos saberes e costumes, por meio de ensinamentos das pessoas mais velhas ou mais experientes, com seus ritos religiosos populares, que trazem para dentro suas falas sobre seus muitos saberes e costumes, possibilitando uma educação moral que se transforma em esperança, englobando a ciência da sabedoria do povo.

Esse autor afirma que a cultura popular encontra-se em espaços ou ações coletivas nas transmissões orais dos saberes e costumes, através dos ensinamentos dos pais, nos contos, nas músicas caipiras ou gêneros de características regionais, nos ritos religiosos. Perpassando tudo isso está o folclore popular, que se constitui em um conjunto de mitos, crenças, histórias populares, folguedos, danças religiosas, costumes, religiosidades populares, medicina popular, artesanato, transmitidos de uma geração a outra.

Compreende-se que a cultura popular se fundamenta em ideias nas quais o homem está em relação com os outros homens e com a natureza. Como se pode ver, o sujeito integrado no mundo faz cultura a partir das relações que estabelece com ele, o que resulta no domínio da realidade. A cultura popular é condição básica para a aquisição do conhecimento, dada pela troca de experiências entre os sujeitos, que, ao saírem de sua condição de escravizados, ao envolverem-se com os outros, buscam transformar a realidade.

Nesta perspectiva, para Rodrigues (2011), a cultura popular compreende o outro levando em consideração sua participação, a criatividade, a capacidade de comunicar-se com as várias culturas. O sentido do termo *cultural*, como já dito anteriormente, sugere muitas interpretações, compreendendo os valores e padrões de comportamento de uma sociedade.

Diante do exposto, entende-se que a cultura é mediada pela ação do homem ao produzir meios para satisfazer suas necessidades básicas de existência, o que implica a transformação da natureza, do homem, atividade extra que se objetiva na atribuição de nova função à atividade social para alcançar fins e meios na sua prática social, que refletem as contradições presentes na sociedade.

2. 5 Educação Popular em Goiás

A educação popular em Goiás faz parte de um movimento político social, de uma luta popular, na qual sua prática educativa desenvolveu-se num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político. Contudo, pensar essa educação tendo em vista a proposta de um viés libertador requer refletir uma postura crítica, indispensável ao ato de educar dos envolvidos.

Nessa perspectiva, a educação assume um caráter libertador, atenta à (re)significação da prática de educar. Daí, o surgimento da educação popular em Goiás, que mantém no seu seio os referenciais da educação popular, cujo método possibilita uma ação cultural de ensino para a liberdade, e, por via desta, seja responsável pela formação de cidadãos críticos, capazes de compreender o mundo, desenvolver uma maior consciência das circunstâncias sociais, melhorar suas condições de vida, além de propiciar integridade, autoconhecimento e o sentimento de (in)completude.

Cunha et alii (2007) ressaltam que, no início da década de 1960, Goiás, a exemplo de outros estados, acumulou significativa história na educação popular numa perspectiva emancipatória, empreendida pelos movimentos populares ligados à cultura e à educação de adultos, com experiências como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e Movimento de Educação de Base (MEB).

Haddad e Di Pierro (2000) corroboram essa ideia ao afirmar que

É dentro desta perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular de Recife; e finalmente, em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

História pouco registrada, por fazer parte de memórias consideradas marginais, seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a

interrupção ou reorganização desses movimentos; seja pela ausência de registros e/ou apagamento destes. Em função disso, ficou restrito a pessoas, individualmente, o conhecimento de fatos importantes, o que gerou um vácuo no nosso passado cultural; devido ao espaço marginal que a educação de jovens e adultos ocupou no processo educacional brasileiro (RODRIGUES, 2008).

Para Rodrigues (2008), a realidade escolar era distante da vida e do mundo do trabalho, apresentando-se a escola, nesse aspecto, como autoritária, conservadora e improdutiva para grande maioria da população brasileira. Dessa forma, os movimentos populares buscaram construir-se fora da escola. Nesse processo a educação popular de adultos procurou possibilitar um processo educativo de acordo com os interesses dos trabalhadores, uma pedagogia dos oprimidos.

De acordo com essa autora, o Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC), composto por estudantes secundaristas e universitários ligados à União Estadual dos Estudantes (UEE) e à União Nacional de Estudantes (UNE) buscaram desenvolver atividades que possibilitassem a saída do nível de consciência ingênua a uma consciência crítica, utilizando-se de instrumentos de reflexão como: peças de teatro encenadas ora em carrocerias de caminhão nos diversos bairros de Goiânia, ora nas escadarias do Teatro Goiânia, e entre outros espaços, com discussões políticas, debates sobre cultura brasileira e democratização da cultura, discorrendo sobre a realidade brasileira, baseados em outra visão de mundo que, pode-se afirmar, afirmar que via a cultura como portadora de uma importante função social e instrumento de conscientização, politização e diversão.

A autora destaca que, na medida em que se comprometia, a educação popular se aperfeiçoava, oferecia-se de acordo com as expectativas das camadas populares e ao ofício da sua transformação, por meio de uma visão crítica da realidade, entendendo e registrando tudo a sua volta, arquitetando meios para o enfrentamento das adversidades cotidianas e dos desafios por ela postos, proporcionando aos educandos, de forma coletivamente estabelecida, a ação rumo à transformação social.

Em Goiânia, como em todo o Estado de Goiás, o movimento estudantil se formou politicamente nos espaços públicos da cidade, incentivados por contextos nacionais e internacionais. Neste caso, as ruas se apresentaram como o meio

emblemático onde os estudantes poderiam romper com as forças de manipulação e coerção do Estado (MELO, 2011).

Apreende-se que foi neste cenário de insatisfação e de procura de alternativas que se implantaram os movimentos populares de educação e cultura da década de 1960. Buscava-se a afirmação da identidade cultural e a democratização da cultura nacional. Segundo Saviani:

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando a conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despidendo-se de todo o espírito assistencialista (2008, p. 318).

Rodrigues (2011) ressalta que a Educação Popular em Goiás nos anos 1960 ocorreu de forma intensa, incorporando-se os trabalhos desenvolvidos pelo Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO), pelo Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP) e pelo Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO).

Por causa do intercâmbio de informações entre os vários movimentos e de pessoas que atuavam em vários deles ao mesmo tempo, percebeu-se que, pelo processo de alfabetização, numa perspectiva crítica, se poderia contribuir com o processo de conscientização do povo brasileiro, o que passou, após uma revisão, a ser uma diretriz política do movimento. Em setembro de 1962, a UNE lançou sua “Campanha de Alfabetização de Adultos”, incluindo esta área como uma das principais do movimento estudantil, na luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome e pelas reformas básicas. Segundo essa concepção, os operários e camponeses aprenderiam a ler e a escrever, analisando e criticando a realidade em que se inseriam (RODRIGUES 2011, p.472).

Para a autora, é nessa perspectiva que se insere o Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) em razão da influência que recebeu do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, no qual se inseria a proposta de Paulo Freire. Esta proposta corresponde a um dos movimentos de alfabetização de adultos que possibilitou, sobremaneira, aos demais movimentos de educação popular nos anos 1960 concretizar um ideal político de alfabetizar o povo excluído.

Entre outras ações, o CPC-GO em parceria com a Universidade Católica de Goiás (UCG-Goiás), com a Universidade Federal de Goiás (UFG), com Igrejas etc., participaram do processo de alfabetização de adultos, cujo trabalho realizava-se em espaços ociosos. E, além de outros, estudantes participavam também da

alfabetização de adultos, pelo movimento estudantil: Alda Maria Borges Cunha e Maria José Jaime, Nei Rocha Cunha, José Pereira Peixoto Filho, Elizabeth Hermano, entre outros (RODRIGUES 2011). Verifica-se a

Presença dos movimentos populares no enlace com a extensão da Instituição, numa perspectiva de educação popular: assessoria às associações de bairro, organização da luta pela posse urbana, alfabetização de adultos, luta por moradia, urbanização de antigas áreas de posse, elaboração de material didático. Os movimentos populares em Goiânia e na região Centro-Oeste incorporaram, em grande medida, a ação educativa em sua prática social (UNIVERSIDADE, 2006, p.14).

Compreende-se que essa assessoria ocorreu em razão de uma identificação com os propósitos traçados pelos movimentos populares, traduzindo-se no objetivo de desenvolver uma prática educativa na busca da conquista de direitos, na expectativa e na esperança de conscientizar sujeitos participantes e ativos na política do país.

Tem-se o entendimento de que é por meio da palavra e do diálogo que o educando assimila sua formação, como sujeito capaz de refletir seu meio social e suas relações com outros eventos sociais, políticos e culturais. Essa relação também possibilita ao educador construir saberes no seu cotidiano, traduzido como elementos essenciais na pedagogia de educadores comprometidos com a educação libertadora.

Para Paulo Freire,

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo de interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (1987, p. 41).

Na concepção de Freire, a educação é uma ferramenta que possibilita ao educando mudar sua história, transformar a sociedade e exercer a sua cidadania.

Fundamentados nesses princípios, o homem era visto como sujeito do processo de conhecimento da história, e não como objeto. Esses fatores implicam dizer que o Movimento de Cultura Popular em Goiás visava a possibilitar ao povo uma educação transformadora e libertadora. Assim, o movimento de cultura popular

buscava a transformação desse trabalhador levando-o a refletir sobre seu modo de agir para perceber que: realizar um trabalho alienado não propicia uma formação de homem completo.

Dessa contradição, serão gerados os movimentos sociais pela organização dos trabalhadores, ora em sindicato, ora em associações ou mesmo cooperativas ou de outras formas, em que a educação popular se constitui como um espaço de destaque na organização e nos processos de estudos dos trabalhadores. Mesmo atualmente, a educação popular subsidiada pelas reflexões sobre trabalho e direitos humanos e cidadania mergulha neste contexto em que se identificam necessidades de adoção de posturas radicalmente críticas ao conceito tradicional de trabalho (ROSAS, 2008, p.102).

Vale ressaltar que os vários movimentos populares em Goiás, entre eles o CPC, a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP), eram amparados e incorporados pelo Instituto de Cultura Popular (ICP) do CERNE, e apoiavam-se mutuamente. Conforme consta dos documentos, os “militantes dos movimentos de educação popular em Goiás trocavam ideias entre si, tanto nos encontros estaduais e nacionais, quanto através da participação em atividades e movimentos estudantis (UEE, UNE), religiosos (JUC), educacionais (MEB) ou de partidos políticos da época” (RODRIGUES, 2011, p.103).

Compreende-se que os movimentos de Cultura Popular em Goiás e em Goiânia foram significativos não só na busca de um ideal político, mas para a transformação das classes populares com tomada de consciência, sobretudo a respeito da sua situação econômica e social e da situação do país. E apresentaram-se como caminho possível para ultrapassar o subdesenvolvimento e a miséria, sendo uma proposta solidária com os interesses e a luta dos trabalhadores pela mudança das condições de existência.

Pode-se perceber que vários intelectuais eram comprometidos com a classe trabalhadora, compromissados com a elevação cultural, ética e política do povo, por meio de um processo educativo histórico-crítico. Mesmo tendo sido extintos oficialmente pela ditadura militar pós-1964, muitos de seus ideais permaneceram no seio da educação popular e da educação de jovens e adultos deste país, inclusive na cidade de Goiânia.

CAPÍTULO III

O PROJETO AJA-EXPANSÃO: SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo abordar sobre o Projeto AJA-Expansão, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, durante os anos de 2001 a 2004. Ao considerar significados advindos de diversas experiências, na convicção de que assim se compreende o sentido da vida, faz-se necessário apresentar uma análise de entrevistas, a partir das vivências de gestores, educadores populares e educandos do Projeto AJA-Expansão. Desse modo, intui-se abarcar princípios da Gestão Democrática, segundo gestores, educadores e autores estudados. E, através das narrativas dos sujeitos, pretende-se apreender quais concepções de Educação Popular alimentaram a organização da experiência de Alfabetização dos Adolescentes, Jovens e Adultos. Além de examinar a conjuntura e as condições institucionais que fundamentaram o desenvolvimento dessa política, no sentido de identificar e interpretar os conflitos, os nexos e contradições próprias dessa ação educativa.

3.1 O que é o projeto AJA-Expansão: origem, fundamentos e concepções

De acordo com documento da (SME, s/d a) o Projeto AJA-Expansão se configura como uma nova chance de acesso aos estudos para os Adolescentes, Jovens e Adultos que não tiveram oportunidades de iniciar ou dar sequência ao seu processo de alfabetização, ou que não tiveram, em sua vida, acesso a escolas, por diferentes motivos. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia procurou criar parcerias com a sociedade, no intuito de garantir o Ensino Fundamental ao quantitativo de pessoas analfabetas, que, de acordo, com mapeamento realizado pelo IBGE (apud GOIÂNIA, s/d.b) era de 45.000 mil pessoas acima de 15 anos de idade, que, no ano de 2001, não haviam sido alfabetizadas.

O projeto tinha como objetivo a ampliação do atendimento ao Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos intencionando a oferta de um ensino de qualidade que possibilitasse aos educandos condições de permanência e sucesso em sua nova trajetória escolar. Tinha como referências as metodologias fundamentadas na educação popular no intuito de proporcionar e devolver a aprendizagem, a identidade pessoal e social dos educandos (GOIÂNIA, s/d a).

Segundo esse documento, o AJA-Expansão organizava-se em turmas contendo, no mínimo, 15 e, no máximo, 25 alunos, sediadas em escolas da Rede municipal que tivessem salas ociosas, bem como em associações de bairros, centros comunitários, sindicatos, igrejas, empresas, universidades, entre outros espaços de instituições que estabeleceram parceria com o Projeto. As aulas eram ministradas em um período de duas horas e trinta minutos, de segunda a quinta feira para os educandos, destinando-se as sextas-feiras à formação continuada dos educadores populares.

Para esse propósito, as entidades interessadas em se inserir no Projeto deveriam procurar a SME por meio de um ofício endereçado à Divisão de Adolescentes Jovens e Adultos encaminhando uma lista dos possíveis educandos que iriam frequentar o grupo, acompanhada dos dados do educador indicado, endereço do local de funcionamento da turma, discutidos com o grupo de educandos, telefone para contato, requerendo sua participação no projeto.

Destaque-se que as instituições da sociedade civil e os educadores populares com os quais se estabeleceram parcerias desenvolveram suas atividades na forma de voluntariado. O documento esclarece ainda que o quadro de educadores era formado por graduados, graduandos ou pessoas com experiência com Adolescentes Jovens, Adultos e idosos, ou com formação em nível médio em magistério. A SME, em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Educação de Goiás (UFG) e com o Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), preparava os educadores e acompanhava o trabalho desenvolvido, por meio de um grupo de coordenadores. Essas universidades desenvolviam uma ação conjunta na formação inicial e continuada dos alfabetizadores e o acompanhamento aos educadores populares e aos apoios pedagógicos, fornecendo subsídios para ações e projetos de alfabetização dos jovens e adultos. A formação continuada se dava por meio de encontros semanais, de visitas de

acompanhamento às turmas de alfabetização, de encontros anuais, regionais e nacionais, na área de alfabetização. Além da formação as universidades também construíam com os educadores populares e coordenadores materiais didáticos (GOIÂNIA, 2004a).

A SME era ainda responsável pelo fornecimento de materiais didáticos complementares, pelo repasse de uma ajuda de custo aos educadores e coordenadores do Projeto e viabilizava a continuação da escolarização através da matrícula dos egressos do Projeto na rede pública de ensino, fazia ainda, em parceria com os educadores e universidades a divulgação do Projeto (com folderes, cartazes, mídia televisiva e radiofônica). Além disso, as universidades construíram uma mini biblioteca que fazia empréstimos de livros paradidáticos de fundamentação teórica.

Nesse parâmetro, a SME (2001-2004) postulava possibilitar uma efetiva relação entre os educadores e a coordenação do Projeto AJA-Expansão na SME. Os depoimentos a seguir reforçam tal perspectiva.

Nós tínhamos encontros e eu acho assim que eles davam respaldos suficientes para nós, eu acho assim, pelo menos assim lógico faltou isso, faltou só que a formação nossa foi muito boa, eu acho assim, se você está ali é um aprendizado até hoje as meninas estão se encontrando, estão se preparando, se você participou, pegou uma linha você vai pegar o que é proveitoso para você (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Olha, essa relação ela era assim de muita parceria, era de parceria e troca mesmo, ali eles eram parceiros, no sentido de que, nessa construção mesmo desse conhecimento, desse aprendizado, então os educadores, como os educandos, eles tinham ali um projeto que eles poderiam contar, e não era só naquelas reuniões não, eles passavam lá a semana inteira, as vezes pra levar um texto ou precisava de um texto, a gente tirava xerox, pedia orientação, a gente estava disposto, sempre lá de plantão (Educador 4, entrevista em 04/12/2014).

Na avaliação destas falas, percebe-se que a experiência de educação popular assessorada pela SME fundamentou sua proposta numa perspectiva democrática, por procurar programar um modelo de gestão em que o cidadão se constituiu como centro do processo de tomada de decisões.

Quanto a isso, a secretária da Educação à época acrescenta:

Eu acho que foi muito importante, como disse o prefeito, nós não podíamos fazer uma gestão do governo do PT popular preocupados com uma meta da

gestão da Secretaria da Prefeitura sem inclusão social. Como que é ter uma prefeitura com esses objetivos, uma Secretaria da Educação voltada para essa preocupação para a inclusão? Foi importante pela atuação do prefeito, pelos objetivos da Secretaria, mas tem uma coisa aí que nos ajudou muito também, uma história que a Secretaria já tinha sobre isso. A Secretaria, acho que foi em noventa e oito, ela implantou o AJA e o AJA não foi essa preocupação de alfabetizar como nós tivemos no AJA Expansão, mas foi uma redefinição da EJA, da Educação de Jovens e Adultos. Essa preocupação tinha as pessoas que já pensavam nisso dentro da Secretaria tinha uma coordenação da EJA dentro da Secretaria, então a Educação de Jovens e Adultos foi importante para o AJA-Expansão. Se a gente fosse começar, seria muito mais difícil. Não, a gente foi expandir até com os mesmos princípios as mesmas preocupações que já existiam, a gente expandiu (Prof^a Walderês Loureiro, entrevista em 13/03/2015).

Como se vê, a fala da entrevistada expõe características que a gestão apresentava. Ressalte-se, contudo, que a gestão democrática ainda é um processo em construção, por mais que exista a intenção de consolidá-la. Mas, mais do que isso, a ex-secretária municipal de educação não tributa somente si e a sua equipe os possíveis avanços que possam ter ocorrido no AJA Expansão. Ela considera o aspecto histórico da constituição da SME e da EJA como fundamentais na construção do AJA Expansão.

Compreende-se que, quando há uma mudança efetiva na organização da gestão, que passa a se pautar pelos princípios da democracia popular em suas práticas, podemos falar de um início de transformação social. Isso reafirma a importância de se avançar para a compreensão do Projeto AJA-Expansão como uma experiência que envolve sociedade, várias entidades, organizações e movimentos sociais, educadores populares e lideranças comunitárias num processo de educação popular com as intenções de uma gestão compartilhada, contribuindo assim para um modelo de política pública que tenha como elemento primordial a educação para a cidadania.

3.2 Educação popular: os fundamentos e concepções do Projeto AJA-Expansão

Ao se estabelecer a relação do Projeto AJA-Expansão com a concepção de Educação Popular, percebe-se, em relação aos objetivos, um fator comum em ambos: a ampliação das oportunidades de educação das classes populares. Essa dimensão decorre da universalização dos ideais educativos da concepção de

educação popular vivida no Brasil na década de 1960, e se vincula ao campo das práticas de construção de uma cidadania ativa; ao mesmo tempo, coloca o referencial da Educação Popular como o mais coerente para a consecução de seus objetivos. Como nos diz o lema do Projeto - "Ler o mundo, escrever a vida". "O horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe. É o homem libertado" (BRANDÃO, 1980, p. 129, Apud CUNHA; RODRIGUES; MACHADO, 2007, p.25).

O Projeto AJA-Expansão se constituiu em uma experiência pedagógica que visava a um novo jeito de ser da escola, com horários, registros de frequência, conteúdos e metodologias diversas, norteados por princípios teórico-filosóficos baseados nos conceitos de cidadania, identidade, aprendizagem e linguagem.

Para Cunha et alii (2007), existiam diversos desafios para a realização do Projeto AJA-Expansão, desde as iniciativas de localizar o público específico até a indicação dos alfabetizadores para o Projeto, a participação dos educadores, coordenadores e gestores em encontros de educação locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais. Teriam essas iniciativas se alicerçado em uma pedagogia fundamentada em Paulo Freire e no paradigma da educação popular e na construção de bases institucionais no sentido de dar continuidade ao projeto em caso de uma alternância no Governo?

Inspirado no Projeto AJA, criado por educadores e pesquisadores em parceria com a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Católica de Goiás, o Projeto AJA-Expansão procura seguir os fundamentos educativos do projeto AJA, um projeto educativo que pretendia adequar os educandos envolvidos às condições necessárias para se formar como cidadão.

Desenvolvido por meio de uma parceria entre empresas, sindicatos, igrejas, associações e outras instituições, tinha como finalidade promover a dignidade humana, garantindo aos indivíduos e às comunidades em que o projeto se inseriu a oportunidade de reconstruírem seu destino e de conquistarem o direito á cidadania plena e participativa.

O AJA-Expansão se constitui como projeto de Alfabetização de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Goiânia (SME), organizado em parceria com a sociedade civil. Possibilitou o acesso à alfabetização de mais 45.000 pessoas acima de 15 anos, todos moradores de Goiânia. De acordo com Rodrigues (2000), esse

fator assegurou a concretização da luta contra o analfabetismo no município de Goiânia, como parte de uma política pública municipal de combate à exclusão social.

Esse Projeto contou também com a parceria do Governo Federal, integrando-se ao programa Brasil Alfabetizado¹⁰, em 2003, concretizando um grande movimento, tanto local como nacional, pela alfabetização de jovens e adultos. Com suas raízes nos movimentos populares, o Projeto AJA-Expansão fundamentou-se nos princípios do Círculo de Cultura, em nível nacional e local, quando da experiência vivenciada em 1993, em Goiânia, na luta pelo direito à educação.

Segundo Cunha et alii (2007) os Círculos de Cultura, fundamentados na experiência dos anos de 1960, constituiu-se em um movimento de alfabetização popular exercitado em Goiânia no período de agosto de 1993 a dezembro de 1996, nascido quando a SME firmou convênio com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), com o intuito de buscar os alunos que não frequentavam as escolas para neles mobilizar a vontade de estudar, mobilizando-os por meio do processo inicial de alfabetização e elevação da autoestima.

No início, foram abertos trinta Círculos de Cultura, sendo 14 vinculados a entidades religiosas, seis a associações de moradores, cinco a sindicatos e cinco a empresas públicas. Eles funcionavam em três dias semanais alternados – segunda, quarta e sexta - num período mínimo de duas horas em cada encontro. Os monitores eram educadores populares indicados pelos parceiros. A formação dos monitores para atuar nos Círculos de Cultura era realizada pela SME, em parceria com o MEB, sendo que, nas trocas de experiências, havia o educador observador, que auxiliava na formação de ambos (Cunha et alii,2007).

Uma das educadores identifica tal origem

O Projeto AJA-Expansão ele surgiu depois do ciclo de cultura né? Quando eu entrei no projeto, um grupo de senhoras, mulheres melhor dizendo, que apostavam na educação popular, ele surgiu em mil novecentos e noventa e três, noventa, não me lembro bem, eu acho que em mil novecentos e noventa, quem trouxe esse projeto aqui pra Goiânia foi a Margarida, ela veio

¹⁰ Conforme Brasil (2011), o programa configura-se como porta de acesso à cidadania e ao despertar da importância pelo acesso da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na Região Nordeste.

de Brasília com essa proposta, inclusive na época ela foi uma de nossas coordenadoras, ela era educadora popular também e assumiu a coordenação, eram poucos grupos, no máximo dez ou quinze grupos, onde a gente tinha parceria com a Secretaria Municipal de Goiânia. (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Há que se destacar que o caráter histórico do surgimento desse projeto aparece novamente nas entrevistas. Ou seja, reforça-se a ideia de que tal projeto, com seus ônus e bônus, não se deu espontaneamente ou aleatoriamente, mas que estava vinculado à própria história da EJA em Goiânia e dos assessores que o acompanharam desde sua origem.

Para Brandão (1985), o trabalho com o círculo de cultura em seu primeiro sentido foi pensado com o objetivo de se abandonar a ideia de sala de aula como forma única de organização do ensino-aprendizagem. Ao se realizarem círculos, todos se sentam em volta de um centro vazio (sem “mestre”) e, com o auxílio de um mediador de discussão, participam da atividade interagindo com o conhecimento. Desse modo, configura-se como um método, um estudo em círculo. Definiam-se como círculos de cultura, porque estes perpassavam o ensino-aprendizado da leitura e da escrita, permitindo modos próprios e solidários de pensar.

Conforme relata o autor, esse método possibilitava desenvolver, no contato direto com a comunidade, uma pesquisa do universo vocabular, por meio de conversas informais com as pessoas, referindo-se ao processo de alfabetização, de forma significativa, podendo ser agregados recursos como: trabalho de projeção de slides; fichas, percepções do cotidiano; sonhos; desafios tudo o que permitiria ser discutido numa relação de diálogo. A partir de então, esses homens tornavam-se sujeitos que transformavam sua realidade através do debate num processo de distinção entre natureza e cultura, alterando-se, por meio desse método, a realidade dos envolvidos (BRANDÃO, 1985).

De acordo com esse autor, na medida em que os sujeitos mergulhavam no processo de discussão, iam surgindo questionamentos que permitiam criar novos conceitos básicos de necessidade e de trabalho. A cultura aparece ao nível da subsistência: faz-se alguma coisa pela necessidade de suprir algo, no relacionamento com o qual, tornava-se esse “algo” objeto de conhecimento, submetendo-o a uma atividade transformadora.

Era a partir dessa perspectiva que, segundo Cunha et alii (2007), o Projeto AJA-Expansão passou a fazer parte do plano de educação do Programa de Governo

Municipal de Goiânia entre 2001 e 2004. Em suas conjecturas, mantinha-se o respeito à identidade do projeto que, como movimento educacional e como ação política e cultural, afirmou-se e se expandiu. Logo, a alfabetização de pessoas jovens e adultas passou a ser vista como estratégia não só educativa, mas também de desenvolvimento econômico solidário e popular, quando se tratava de elementos essenciais para a permanência dos educandos e a formação continuada em rede por todos os participantes.

Nessa ação conjunta, em particular, foi garantida a autonomia dos parceiros e dividida a corresponsabilidade entre os atuantes. Quando nos referimos à questão do analfabetismo em diversos momentos da história da educação brasileira, no entanto, diferentes frentes foram abertas, pois, nesse âmbito, a sociedade civil estava mobilizada na arquitetura das mais diversas ações no sentido de minimizar a situação.

Portanto, naquele momento, intentava-se uma proposta inovadora, com o desejo de dar oportunidade às pessoas não escolarizadas. Segundo documento desse programa, o Projeto AJA-Expansão apresentava-se como ampliação do Projeto AJA, propondo uma experiência pedagógica de alfabetização inicial destinada aos educandos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e sua sequência enquanto um direito de educação a longo da vida dando continuidade à escolarização. Conforme enfatizado, um dos objetivos do Projeto era o de colocar as turmas de alfabetização mais próximas da população, proporcionando o resgate da cidadania, visto que grande parte dos possíveis estudantes da EJA já se encontrava imerso no mercado de trabalho. Nesse intuito, a prefeitura de Goiânia apresentou a expansão do projeto AJA, procurando assim superar o quadro de analfabetismo existente entre a população adolescente, jovem e adulta no município.

Conforme entrevista concedida à pesquisadora, uma das gestoras afirmou que a expansão do projeto AJA, já existente, ampliaria a rede de atendimento, criando melhores condições de acesso aos alunos e atendendo de forma mais ampla a suas necessidades. Isso, contudo, sem minimizar a qualidade, rompendo com a ideia de ensino assistencialista e compensatório, que visa apenas a uma preparação para o mercado de trabalho.

Partindo dessa premissa, a gestora da época diz:

Nós tínhamos um levantamento de dados de analfabetismo de quarenta e dois mil analfabetos em Goiânia na época; então isso fez com que a gente começasse a pensar em como atender essas pessoas. Então esse dado, aí a própria experiência vinda da secretaria, com o projeto AJA, a própria experiência dos círculos de cultura em que a professora Margarida participou, e como ela fazia parte também da assessoria dessa gestão, ela também motivou pra que a gente pudesse fazer esse trabalho, então as experiências anteriores e a própria demanda constatada do analfabetismo (Prof.^a Marisa Galdino, entrevista 17/03/2015).

A Proposta Pedagógica do Projeto AJA-Expansão não perdeu os princípios básicos do Projeto AJA, que já funcionava na rede municipal de ensino, cujos fundamentos se encontravam na proposta da educação popular da década de 1960. Nesse intuito, a SME agregou uma proposta de expansão do Projeto AJA, apresentando uma alternativa ousada de superação do quadro de analfabetismo entre a população de adolescentes, jovens e adultos, que, na época, era de aproximadamente 45.000 pessoas (GOIÂNIA, s/d, a). Vale destacar que a professora Walderês Nunes Loureiro, secretaria municipal de educação de Goiânia, no período estudado, atuou como educadora no CPC no Estado de Goiás na década de 1960, enquanto militante do movimento estudantil.

Esse passado de militância é reconhecido por uma das gestoras do Projeto.

Primeiro teve a relação do próprio professor Pedro Wilson sendo educador, uma pessoa preocupada com a educação, quem assumiu aqui a SME foi a professora Walderês que tem um processo histórico da educação com a questão educação popular, por exemplo, ela fez pesquisa em assentamentos, com o pessoal do campo, que é a origem na maioria dessas pessoas, que não são alfabetizadas, esses elementos contribuíram para que chamasse essas pessoas, e construir uma proposta nesse nível, porque assim, e também eu acho a relação do professor Pedro Wilson tinha com essas pessoas, por exemplo, a relação que ele tinha com a Alda com a Margarida, todos esses elementos contribuíram para que se construísse, uma proposta de educação bastante diferenciada para a Rede (Prof.^a Márcia Melo, gestora 3, entrevistada em 20/02/15).

Ao analisar o Projeto AJA-Expansão (GOIÂNIA, s/d a), percebe-se que, com ele reafirmou-se a importância da definição de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, intencionando proporcionar uma real transformação social,

Ainda nessa gestão, autodenominada democrática e popular, intencionava-se possibilitar aos educandos a análise de suas reflexões, ressaltando que o projeto

almejaria não só o conhecimento, como também a socialização deste. Com fundamentos na prática de uma educação libertadora, os alunos deixariam de ser meros participantes para se tornarem sujeitos de suas ações.

Conceber o Projeto AJA-Expansão fundamentado na *Educação Popular* denota o embasamento em uma visão de educação de cuja essência e perspectiva política faz parte a transformação histórica e cultural. Diante disso, o Projeto intencionava desenvolver seu ideal de educação a partir da realidade dos oprimidos e o processo de escolarização teria partido do universo das significações populares, onde esses sujeitos se encontram, para então articular com os referenciais teóricos sem perder de vista sua especificidade de seres sociais inseridos em sua cultura.

Alguns depoimentos demonstram o caráter popular do Projeto

AJA-Expansão é a inclusão de pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, a maioria eram pessoas domésticas, pedreiros, trabalhavam em serviços liberais fazendo doce, costureira, mulheres vendedoras de calcinha, mulheres que trabalhavam de diarista, e eles tiveram essa oportunidade, aproveitou essa ideia do governo municipal na época, junto com o governo federal, esse pessoal aí do Curitiba IV, Jardim Liberdade, Mutirão, Curitiba I, São Carlos, Bairro da Vitória, aproveitou a oportunidade e ingressou (Educador 3, entrevista em 23/11/2014).

O AJA-Expansão ele é a educação de jovens e adultos, e ele tem assim como fundamental objetivo tirar a pessoa da exclusão que ela vive que ela saber fazer a leitura de um ônibus, das coisas básicas que ela precisa ir ao supermercado fazer uma compra, voltar um troco, então ele tira a pessoa daquela marginalização que ela vive (Educador 4, entrevista em 14/12/2014).

É um espaço com um diálogo de possibilidades de chegada mais próxima desses sujeitos para um trabalho no campo da educação, no campo da escolarização, no campo da possibilidade desses sujeitos principalmente adultos, jovens que não tiveram direito à educação em tempo regular. (Prof.^a Marisa Galdino, gestora 2, entrevista em 17/03 2015).

O que se observou, segundo GOIÂNIA (2002), foi que afirmar a Educação Popular no Projeto AJA-Expansão favoreceu a aproximação e o diálogo entre o saber popular e o saber científico, fator que deveria se expressar nas práticas de produção de conhecimentos compartilhados e na formação de sujeitos políticos na sociedade, o que perpetuaria o compromisso e os princípios de uma gestão democrática, que tivesse por base o diálogo, na participação popular. Mais do que isso, o que se pode inferir por meio das falas acima é que o AJA-Expansão

explicitava uma intencionalidade política fundamentada em um consciência de classe, ou seja, que não bastavam mudanças no campo pedagógico, mas que era necessário promover a educação enquanto direito social com vistas à transformação.

Quanto a isso, uma das entrevistadas, expressa sua opinião:

Aquilo que representa o que qualifica a população - geralmente é a população excluída - é aquilo que dá condições dessa população excluída a lutar pelos seus direitos, ela possibilita isso as pessoas, ela torna as pessoas mais críticas, mais guerreiras; eu acho que na verdade a educação popular, deveria ser o norte da educação pública (Prof.^a. Márcia Melo, gestora 3, entrevista em 20/02/15).

Novamente, observa-se os princípios da educação popular no depoimento da gestora, cujo relato explicita a intencionalidade política do Projeto, como: politização dos educandos, formação para consciência crítica de classe, a relação teoria e prática, educadores e educandos como sujeitos do processo educativo.

Para Freire (1987, p. 96), cabe

O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade.

Este modelo de educação foi defendido nos parâmetros da Educação Popular, em especial na pedagogia proposta por Paulo Freire (1987), cujo objetivo visava a criar condições formativas em que os próprios sujeitos oprimidos conseguissem superar as adversidades que impediam a sua politização.

A pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, está pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41)

A questão do Projeto AJA-Expansão tomou uma dimensão especial para a consolidação da sua fundamentação na proposta da Educação Popular freireana. Na formação desses educadores, desenvolveram-se certos saberes aliados a sua

prática educativa e sua ação pedagógica com o fito de torná-los educadores promotores de libertação.

Sobre esse assunto a fala da gestora 3 nos permite refletir.

A concepção é a mesma, porque os nossos referenciais foram da educação popular, é Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, foram os movimentos principalmente da década de sessenta, principalmente no Nordeste, foi o MEB, então os nossos referenciais teóricos todos se basearam na educação popular, assim acho que nós não podemos falar que o AJA-Expansão é educação popular, porque ele estava dentro de um sistema que é a SME, que é organizado pelo governo, então a educação popular o referencial dela é todo lá na sociedade todo lá nos grupos, mas ela tinha, mesmo organizada pelo governo, ela tinha esse princípio, as pessoas que participavam dela que organizaram ela, tinham esse enraizamento lá no movimento social, no Movimento de Educação de Base. Por exemplo a Alda, Maria Emília tinham essa questão no movimento de base. Margarida e eu, tínhamos a educação popular como referência. Eu particularmente vim dos movimentos sociais. Então, o movimento social é a minha referência até hoje, porque mesmo estando aqui no trabalho institucionalizado, eu tenho minhas ações dentro do movimento social, eu nunca me desvinculei e nem vou me desvincular disso. Então, assim, mesmo estando dentro da instituição, além da concepção teórica da escrita do projeto toda ser baseada na educação popular, na educação de base, as pessoas também tinham essas referências. Então, acho que ele se tornou esse referencial de educação popular e compondo a Rede MOVA Brasil exatamente por conta dessas referências todas (Prof^a Márcia Melo, gestora 3, entrevista em, 20/02/15).

Como pode ser observado na fala da professora, o AJA-Expansão se vinculava aos princípios da educação popular não por mera formalidade, ou letra morta de um projeto, mas fundamentalmente, por meio da prática dos gestores e educadores que o idealizaram e a ele estavam vinculados em sua prática, tendo em vista que suas percepções sobre as questões sociais e educacionais estavam diretamente vinculadas às suas memórias e experiências no campo dos movimentos sociais. Ou seja, o vínculo não era meramente burocrático, pragmático e organizacional, mas constituía-se em um conjunto de *habitus* e percepções daqueles sujeitos.

A intenção de realizar uma experiência de Educação Popular por meio do Projeto AJA-Expansão exigia uma prática docente que estivesse intimamente ligada à concepção de homem, educação e sociedade norteada por seu fazer pedagógico mediado pelos princípios da educação popular. Para os educadores populares, as ações desenvolvidas nesse período produziram bons resultados, não só em relação

à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também na conscientização dos educandos, na concepção de que educadores e educandos enquanto sujeitos do processo educativo, na necessidade do educador se colocar como um pesquisador da educação, e no princípio da dialogicidade.

Nós fomos preparadas para estar trabalhando com a proposta da educação popular. (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Sim, eles estavam interligados porque a educação popular e o projeto [...], por exemplo, já existiam as escolas e a gente precisava atingir aqueles alunos que precisavam de horários diferenciados, porque as aulas aconteciam em horários diferenciados, elas aconteciam à noite, elas aconteciam na casa do educando, num galpão, numa associação, então esses grupos eles chegavam até essas pessoas que tinham uma idade mais avançada, que já não acreditavam mais que poderiam ser alfabetizadas, tanto o horário era diferenciado, quanto o local (Educador 4, entrevista em 14/12/2014).

Cunha et alii (2007, p.22) corroboram essa ideia, ao afirmarem que

[Trata-se de] uma experiência pedagógica que vem tentando implementar um novo jeito de ser da escola: horários e frequências flexíveis, conteúdos e metodologias diferenciados, atividades culturais com todas as turmas, encontros semanais com professores para estudo e avaliação.

Na fala dos entrevistados, capta-se uma forte intenção de se estabelecer a relação entre a Educação Popular e o Projeto AJA-Expansão que, como já mencionado, foi desenvolvido pela SME como forma de enfrentamento do analfabetismo, visando a aproximar a comunidade dos princípios da gestão democrática e popular intencionada nesse período. De acordo com três educadoras, era através do estudo da realidade que emergiam os temas geradores que orientavam a escolha dos conteúdos a serem discutidos em busca da problematização da realidade para, a partir daí, incentivar os agentes a intervirem nessa realidade. Demonstam também a concepção de que o currículo é uma construção por meio de processos de significação e que os conhecimentos populares e científicos partiam da prática social para a análise crítica.

Minhas aulas, é igual eu te falei: primeiro, levantava as dificuldades de cada um e planejava essas aulas. Igual eu te contei, dona [fulana], que ela contou para a gente sobre as plantas medicinais; aí eu planejava essas aulas dentro daquilo só que não era uma aula de um dia, às vezes demorava tempo, dois meses dentro daquele mesmo assunto cada dia tinha uma continuidade da aula anterior, minhas aulas eram planejadas, onde ela tinha três momentos: a

oralidade com momentos de discussão (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Nós planejávamos com o plano de aula, eu tinha o caderno, todos os dias eu estava colocando, anotando, que tipo de livro que eu estava lendo, os objetivos que eu queria alcançar, era tudo acompanhado pela minha coordenadora, eu tinha meu caderno, as minhas anotações. (Educador 3)

Fazíamos planejamento, por exemplo: Detectava os temas geradores e, em cima dos planos geradores fazíamos os planejamentos, né? O momento inicial, o momento central, o momento final, as atividades adequadas para cada, né? Primeiro, segundo, quer dizer, quem sabe ler, quem não sabe ler, quem mais ou menos lê, enfim, quem escreve e quem não escreve. E era essa a ideia de formação, e eu acho que ainda continua (Educador 5, entrevista em 08/08/2014).

A fala da educadora chama a atenção para um aspecto fundamental, para a importância do educador pesquisador, para a capacidade de construção de autonomia. Na busca de respostas, foram desenvolvidas atividades nas quais o educador assume a postura de constante compromisso com a transformação da realidade, por acreditar que é preciso trazer o conhecimento crítico para uma prática que altere o conhecimento que ele já possui e, nesse sentido, altere e transforme a realidade.

Outro aspecto importante é o da formação continuada e aprimoramento constante, bem como da reflexão sobre e a partir da prática, entrecruzando-se ao referencial teórico para retornar à prática de forma cada vez mais intencional enquanto elemento importante na vivência dos princípios da educação popular: papel de pesquisador do educador na (re)construção dos saberes próprios e junto aos educadores.

O que se constata é que, na ação pedagógica desenvolvida no Projeto AJA-Expansão, buscava-se ter como base a vida do educando, identificando-se as situações significativas presentes na sala de aula e articulando-as com o conhecimento sistematizado do educador popular; é uma relação dialética entre teoria e prática; isso tudo, de uma maneira dialógica.

Paulo Freire (1987) ressalta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo que começa na busca do conteúdo programático. Logo, como o educador deve criar e transformar esta inquietação é visto na fala da educadora 1 ao testemunhar junto aos educandos a segurança com que, ao discutir um tema, ao analisar um fato,

abre-se ao mundo e aos outros, estabelecendo a relação dialógica a respeito do conteúdo sobre o qual vai discutir com seus educandos.

3.2.1 A educação popular segundo gestores e educadores

Como vimos anteriormente, uma das concepções de educação popular se constituiu na expansão de oportunidades dos sujeitos, sendo o compromisso dessa educação com aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade certa ou que da escola foram excluídos. Essa concepção de Educação também se deu no campo da EJA, demandando comprometimento político com tal modalidade de educação.

Ao resgatar o contexto da Educação Popular enquanto concepção pedagógica, buscou-se identificar uma possível vinculação desta com o Projeto AJA-Expansão. Isto nos permitiu compreender os princípios da Educação Popular como prática educativa libertadora, solidária que objetiva a transformação do sujeito, aberta a novos conhecimentos, princípios estes que comparecem como subsidiadores na constituição do Projeto AJA-Expansão.

Na visão da teórica Conceição Paludo (2008), a educação popular é, ao mesmo tempo, um movimento sociocultural e uma concepção de educação, ou seja, um movimento que expressa uma infinidade de práticas complexas que emergem associadas aos movimentos sociais, grupos comunitários, articulações em torno de alternativas de sobrevivência, entre tantas outras que apontam para a necessária transformação social, sendo produto da história latino-americana.

Como concepção de educação, ela contrapõe-se às concepções hegemônicas e vai se fazendo, articulada ao movimento sociocultural, nas mobilizações e nos movimentos de massas quando da possibilidade de reformas estruturais de base; no campo da educação, a partir da formação e escolarização de seus quadros e de suas bases. Essa atuação está intimamente ligada aos processos desenvolvidos no âmbito da Educação Popular.

Novamente podemos constatar na fala da professora Walderês os objetivos do Projeto.

Pois o Projeto AJA-Expansão possibilitou aos alunos darem continuidade no acesso à escola¹¹ garantindo sua incidência de forma direta em processos educativos formais. É uma campanha que a gente fez por uma decisão do pessoal da EJA da Secretaria - era a Marisa que coordenava a EJA - uma reivindicação deles era que fizéssemos um esforço para que esses alunos continuassem o Ensino Fundamental, porque a alfabetização do ponto de vista de uma escolaridade ela é fundamental, mas ela é pouco; então a gente fez um esforço enorme para essas pessoas continuarem, mas a gente conseguiu vinte por cento dos que alfabetizaram continuassem o Ensino Fundamental. Eu me lembro que fiquei muito decepcionada quando eu vi a estatística; falei “nossa, mas é muito pouco, porque só oitenta por cento do que nós alfabetizamos ficaram só na alfabetização”. Aí eu estava assim muito abatida e o pessoal da EJA dizia: “não, Walderês [em nível] nacional esse índice é cinco por cento”. Aí eu falei: bem, então nós estamos bem, mas é muito pouco, muito pouco. Aí nós fazíamos coisas para incentivar; além, assim, de quando estava perto de terminar um grupo levantava os endereços daquelas pessoas arrumava uma escola o mais perto possível da casa dele, dava pra eles todas as informações, aqui nessa escola tem vaga, conversava com a escola: olha são pessoas que tem que ter um cuidado porque são pessoas que já abandonaram que voltaram agora e que a gente tem que fazer tudo para eles permanecerem; trabalhávamos a escola, trabalhávamos os alunos. Aí, assim, pra animar a gente fazia tipo uma cerimônia assim de término, início do Ensino Fundamental. fazia no Centro de Convenções, o prefeito comparecia, sabe, pra ver se incentivava mesmo o pessoal pra continuar o estudo. É muito difícil, a gente sabe (Profª Walderês Loureiro, entrevista em 15/03/2015).

A partir da fala da entrevistada, infere-se que o Projeto AJA-Expansão ancorou-se nos princípios da educação popular, no intuito de garantir o direito de acesso à alfabetização; além disso, trabalhava-se a gestão do projeto, trabalhava-se para propiciar aos educandos a continuidade de seus estudos.

Tendo como princípio a educação popular enquanto concepção emancipadora, partiu-se da necessidade de entender o significado dessa modalidade de educação para os educadores populares. Logo, estabeleceu-se um diagnóstico que permitiu chegar mais perto do sujeito e assim compreender o seu saber-fazer e a lógica que ele utilizava na constituição deste, para, desde então, encaminhar sua formação em uma perspectiva dialógica.

Ao questionar os educadores sobre o que entendiam por educação popular, a percepção destes sobre a constituição dos saberes que utilizam, que passavam para o plano do dia a dia. Conforme depoimento:

¹¹ Essas afirmações também são vistas na fala dos educadores populares do Projeto AJA-Expansão que retomaram seus estudos e deram continuidade a eles, assim como na dos educandos que foram encaminhados às escolas da SME na EAJA.

Pra mim, educação popular é você conhecer seus alunos melhor, é você ter esse vínculo igual nós duas estamos tendo aqui, nós nem nos conhecíamos, só por telefone, então pegou um vínculo, educação popular é você ter essa troca de experiência, é você ensinar e aprender, eu acho que tanto você ensina que tanto você aprende, eu acho que na sala de aula a gente fala, nossa, é tanta coisa que a gente aprende com eles, que você fala: eu tenho que tirar o chapéu, então pra mim educação popular é isso, é essa própria experiência (Educador 1, entrevistado em 09/12/2014).

Aqui ela aborda sobre o educando e o educador serem sujeitos do processo educativo; do currículo construído do processo.

É igual eu já disse né? É inclusão, é ver um povo mais alegre, mais independente, mais animados, porque às vezes a própria família despreza, acha que não tem mais como aprender e eles estavam errados em pensar assim, conscientizamos tanto o aluno quanto a família a apoiar aquela pessoa que faz parte da família, que é a mãe, o pai, a avó, a tia. Eu entendo que é um respeito, é a dignidade do ser humano, é direito que a gente tem [...] Fui ler pedagogia do oprimido e me senti assim: nossa! O quê que é isso, aquele prefácio para mim era uma opressão, porque eu não entendia nada, mas até que eu venci aquilo ali comecei a ler o primeiro capítulo em diante já tinha o pessoal ali para conversar na formação do Projeto AJA-Expansão mais quem o MEB e aí então que eu entendo de educação popular, é isso, o resgate da pessoa, então para que se dê, ou ser uma pessoa melhor que as outras (Educador 3, entrevista em 23/11/2014)

Essas afirmações da entrevistada revelam outros princípios da educação popular tais como: formação humana integral e processual; princípios éticos e morais; consciência de classe; estratégias de resistência e, o educador enquanto pesquisador. Revelam ainda a necessidade de garantia do direito à educação àqueles que não tiveram oportunidade de alfabetizar-se no tempo considerado socialmente como regular. De acordo com a educadora, a garantia de tais direitos proporcionou aos sujeitos educandos e à suas famílias a conscientização em torno da importância do processo de aprendizagem. Além disso, a volta ao processo educacional fundamentado na educação popular proporcionaria a reconstrução da dignidade humana, o resgate à percepção dos sujeitos como seres humanos.

É aquilo que eu falei antes pra você, eu percebo a educação popular como aquilo que é uma necessidade; geralmente as pessoas, elas procuram algo que elas necessitam, que elas querem modificar sua vida, através de alguma coisa; então, muitos faziam esse comentário, que eles queriam ler o ônibus que pegava, eles queriam poder ler a receita da farmácia, eles queriam poder escrever uma carta. Então, escrever o próprio nome, a maior dificuldade era essa, escrever o nome sem usar nenhum modelo pra copiar, e eles não queriam mais serem copistas, e tinha a evolução, que estava na época da informatização, da informática, vinham esses celulares mais

modernos, então essas pessoas queriam estar por dentro, acompanhar os netos, porque esses educadores se viam assim, aquilo que eu falei: alguém da sociedade, você via excluídos da sociedade e eles precisavam modificar isso e como é uma educação que é ali no bairro, é na esquina da casa deles, tinha essa facilidade e eles iam pra esse movimento (Educador 4, entrevista em 14/12/2014).

De acordo com esse Educador, as educandas buscavam um conhecimento que lhes possibilitasse interferir em sua realidade, apropriar-se do significado das palavras, uma educação libertadora, que as ajudasse a enfrentar o mundo, mas em uma busca simultânea de se integrar a ele, de não se sentirem fora, excluídos dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade. Vincula-se aos princípios da educação popular no que concerne à perspectiva de uma educação desafiadora, problematizadora, a qual partia da realidade social, da análise crítica e da interação entre os sujeitos do processo educativo.

Aquela [educação] que atenda as pessoas que necessitam de uma transformação, a saírem de um estado de prisão para um estado melhor, e não é, é descrito, é leitura mesmo, tá? Porque leitura de mundo esse pessoal tem, né? Leitura de mundo eles têm. Essa mesma senhora que estava na quarta série sem saber ler e escrever, leitura de mundo ela tem, e muito boa, porque é chefe de família e alimenta a família dela. O problema é único, leitura e escrita, porque aí nesse momento você tem a condição de pegar a informação e trabalhar pra se tornar conhecimento, tá? E é isso que dá agonia neles, não é outra coisa, né? Leitura de mundo, normalmente elas têm. Então uma educação popular que venha a princípio, e num primeiro instante resolver esse problema cognitivo de conhecimento de letras, de palavras, de frases, e escrever, a partir daí, com o conhecimento que, né, a educação popular propõe, temas geradores, como o caso do Paulo Freire, com situações limites, e pela própria atividade de agonia que eles têm, eles vão conseguir, eles irão conseguir! [...]. Então a educação popular, eu acho que ela vem no sentido de tirar esse ritmo das coisas, né? (Educador 5, entrevista em 08/08/2014).

A partir da fala do Educador, percebe-se que em todos os momentos os princípios da educação popular propostos na década de 1960 estavam presentes na proposta do Projeto AJA-Expansão, princípios que advogam que todos ensinam e aprendem, bastando, para isso, que lhes sejam dadas condições de serem sujeitos de sua aprendizagem, respeitando aquilo que o educando já possui em sua bagagem e intervindo para a produção do conhecimento. Nesse sentido, de acordo com o educador, se por um lado a educanda já possuía uma leitura de mundo, ela estava ávida por se apropriar dos códigos da cultura letrada, pois os domínios de tais códigos poderiam proporcionar a ela uma elevação da leitura de mundo

fundamentada no senso comum para uma perspectiva mais crítica e transformadora da realidade.

É por isso que é preciso que se criem os meios para uma revolução libertadora partindo dos saberes dos educandos para acessar os saberes científicos, possibilitando-lhes a garantia de direitos. Tem-se a consciência de que ensinar exige pesquisa, criticidade, ética, respeito, metodologia, percepção de que educando e educador são sujeitos de um processo que permite ao sujeito intervir na realidade social para transformá-la. Todos esses são princípios que vêm reafirmar a possibilidade de contribuição efetiva do movimento popular na construção do Projeto AJA-Expansão.

A experiência de fazer Educação Popular no projeto AJA-Expansão possibilitou a aproximação e o diálogo entre o saber popular e o saber científico, o que constitui um movimento que se expressa nas práticas de produção de conhecimentos compartilhados e na constituição de sujeitos, atores políticos na sociedade. Um fazer ousado que leva os educadores e educandos a se verem enquanto sujeitos, capazes de reconhecer sua opressão e lutar para superá-la.

Mediante a fala desses educadores, observou-se que as condições histórico-sociais determinaram diariamente estes saberes, a forma como cada sujeito vivenciou e atuou no seu espaço de trabalho, possibilitando ainda a consolidação e ou a construção de informações.

3.3 Processos formativos dos educadores

O Projeto AJA-Expansão assumiu uma proposta de atuar com educadores populares com ensino médio, quer seja curso normal completo ou com experiência comprovada em Educação de Jovens e Adultos, ou ainda, cursando o ensino superior. Estes educadores¹² deveriam ser da própria comunidade ou do grupo, escolhidos pelos parceiros, juntamente com uma demanda comprovada de, no máximo, 25 alunos por cada turma, devendo esses educadores populares cumprir jornada de 12 horas semanais.

¹² Os educadores populares atuavam como motivadores no processo inicial de escolarização e eram, preferencialmente, pessoas da própria comunidade e indicados pelos parceiros (universidades, igrejas, associações de moradores, organizações não governamentais (ONGs), empresas e sindicatos (ULHÔA e RODRIGUES, 2004, p.2).

Como destacam Uihôa e Rodrigues (2004), diferentemente de outras experiências em classes de alfabetização de jovens e adultos no país, a formação era considerável, haja vista que os percentuais apontam-nos para a realidade de que os educadores populares do Projeto AJA-Expansão possuem ensino médio ou superior, embora não represente isso preparação específica para atuar em educação de jovens e adultos. Ou seja, além de educadores com formação superior ou graduandos em Pedagogia ou outro curso de Licenciatura, outro critério importante na formação mínima era ter ensino médio com experiência comprovada na Educação de Jovens e Adultos. Esses professores ainda participavam semanalmente dos momentos de formação continuada realizados pelas universidades e com os coordenadores (formadores em *locus*). O coordenador formador era indicado pela Divisão do Ensino Fundamental Noturno da SME.

Cada coordenador popular cumpria carga horária de 20 horas de trabalho, assumia uma turma e acompanhava um grupo formado por nove turmas. A formação continuada dos educadores populares e coordenadores, acontecia em primeiro lugar com um curso inicial antes de assumirem uma turma e, em seguida, cumpriam uma carga horária de 20 horas¹³ e encontros semanais de duas horas, com a assessoria dos professores das universidades parceiras e/ou da SME. Ressalte-se ainda o entendimento de que a avaliação é processo contínuo, realizada entre professores e coordenadores gerais e de grupos e assessoria, com momentos específicos de avaliação geral no final de cada semestre.

Para Cunha et alii (2007), a formação continuada desses educadores perpassava os encontros semanais, os momentos de visitas às turmas de alfabetização, encontros anuais, regionais, e nacionais na área da alfabetização. O processo de formação era visto como momento de produção de conhecimento que se originava de questões postas pela prática.

Sabe-se que a formação continuada inicial dos sujeitos envolvidos no processo era ministrada pelas Universidades Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), atual Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO), sendo que os profissionais oriundos destas instituições que contribuíam na formação dos educadores eram especialistas, mestres e doutores com formação

¹³ Essa Carga Horária foi revista a partir do segundo ano, quando o curso de formação continuada inicial passou a ser de 30 horas.

em Educação e com estudos pesquisas e práticas em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular.

Os educadores populares que participaram dessa formação destacam que os eventos de formação abordavam tanto as mudanças que aconteciam no meio social, quanto as exigências contemporâneas no campo da Educação.

Nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 73),

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que se corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objeto.

Nessa perspectiva, os seguintes objetivos emergiram como necessários: fundamentar o grupo de educadores envolvidos em relação à fundamentação do projeto e expectativas concernentes ao papel e aos objetivos do projeto; qualificá-los em termos de métodos e técnicas relativos às estratégias para a alfabetização na área de Educação de Jovens e Adultos; ampliar o conhecimento dos educadores populares em relação à bibliografia corrente sobre Educação e políticas de inclusão, com base em trabalho participativo e capaz de responder aos desafios das transformações sociais.

Ao explicar o processo formativo dos educadores, compreendeu-se, a partir das entrevistas, que este se deu em dois níveis de formação: curso de formação inicial e continuada semanal em serviço. Para os entrevistados, a formação inicial é entendida como um momento de reflexão sobre o papel exercido pelo educador nos cursos de formação, com base na estrutura e desenvolvimento da metodologia proposta.

Por meio do Relatório de Gestão (GOIÂNIA, 2004) e das falas dos entrevistados, evidencia-se que foram desenvolvidas atividades nas quais os formadores problematizavam junto aos formandos seu papel enquanto educador social. Nessa perspectiva, realizaram-se reflexões e discussões sobre o papel da

educação de cunho libertador, que tem por objetivo a construção da autonomia do educador e do educando. Assim,

Toda sexta feira a gente tinha formação [...] com a Margarida com a Maria Emília onde a gente estudava; igual a eu que não tinha curso superior, então para mim é como se eu estivesse numa faculdade. Muita coisa que eu aprendi com eles, talvez era coisa que eu ia aprender na faculdade, era leituras de textos que a gente lia, era como alfabetizar, como elaborar as atividades, então eu acho assim pra mim talvez, se eu fizesse uma pedagogia hoje muita coisa eu já sabia, a formação era tudo e aí depois eu não sei o que aconteceu foi diminuindo, aí teve uma caída, mas mesmo assim continuou a formação, não teve a Margarida nem a Alda que são as doutoras, mas existia a Márcia, outras da secretaria que davam todo suporte pra gente (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Então nós tínhamos formação com as coordenadoras e com as orientadoras professoras da UFG e da UCG, todos nós muito animados, éramos um grupo muito grande, foi muito bom mesmo aquele período no sentido de aprendizagem, todo mundo afoito querendo. Eu acredito que estava assim no ápice mesmo, para nós aqui em Goiânia. Tinha as professoras da Federal e da Católica, dando a formação para as coordenadoras, e essas juntas com as professoras orientadoras nos acompanhavam e essa formação acontecia nas sextas-feiras, manhã, tarde e noite. Tínhamos orientações de como montar nossas aulas e sugestões de referências bibliográficas (Educador 2, entrevista em 11/12/2014).

A formação era uma vez por semana, toda sexta feira; a gente fazia ela em três movimentos, fazia ela manhã, tarde e noite, então assim, a gente começou, teve uma época que a gente teve mais de, assim, a gente chegou a mais de duzentos educadores, foi um movimento muito grande e cada grupo tinha às vezes trinta alunos, então como que era feita: essa formação a gente discutia os assuntos pertinentes, a gente trabalhava com, no caso, a gente chamava de... a gente partia muito dos teóricos: Paulo Freire, Emília Ferreiro, algumas teorias de Vygotsky, Piaget, e assim, mas o princípio maior era Paulo Freire, a gente partia da realidade de cada educando, a realidade que ele tinha, o movimento que acontecia no bairro, ou no local, e a partir daí a gente formava as aulas, acontecia o planejamento (Educador 4, entrevista em 14/12/2014).

Essas falas chamam a atenção para a importância da formação continuada como uma das ações adequadas para melhorar a ação pedagógica e fazer mudanças atrelando as discussões teóricas às práticas docentes. Diante dessas avaliações, a formação continuada como forma de capacitação se constituía em oportunidade de o educador compreender o que ocorria em sua sala de aula, aliando a prática e sua formação inicial com a fundamentação teórica.

Tal perspectiva vai ao encontro das concepções de Paulo Freire, o qual afirmava que, quando revelamos o desejo de aprender e produzimos novos

argumentos capazes de transformar a realidade, estamos aprendendo com os outros e, ao mesmo tempo, ensinando a eles. Nesse mesmo instante, participamos da transformação das realidades em que estamos inseridos (FREIRE, 1987).

Nos encontros de formação, segundo o Projeto AJA-Expansão (GOIÂNIA, s/d a) ocorriam oficinas sobre o estudo da realidade dos educandos, fato que era visto como ponto de partida para a ação pedagógica, já que abarcaria a importância e a necessidade de conhecer a realidade local da turma, para que ocorresse um processo de aprendizagem contextualizado e significativo, buscando dar sentido prático ao que era ensinado e socializado durante as aulas.

A partir daí, ocorria a aproximação com o tema gerador, através de diversas atividades desenvolvidas para se chegar a esse fim, que consistia em diagnosticar as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelo coletivo da turma, construindo a imagem da comunidade (SME, s/d c). Seguem, portanto, algumas considerações de cada participante entrevistado.

É, é esse trabalho, igual eu te falei né, é conscientização, temas geradores; igual eu estava te falando: na época a gente trabalhava com a palavra, onde da palavra surgiam os textos, que a gente buscava na entrevista com eles, que a gente procurava saber, e daí a gente relatava algumas falas deles e voltava pra eles de novo ou seja buscava e retornava, aquilo que foi falado, e não é assim, como que eu falo pra você, você vai ensinar; muitos professores confundem, acham que ensinar a ler e escrever é começar do bê-á-bá. Eu pra falar a verdade, quando eu trabalhei na época no círculo de cultura que foi com a palavra geradora, depois quando chegou lá mais na frente, deixou a palavra e entrou mais no texto, onde a gente desfez; tinha as oralidades, a discussão com seus alunos pra, e todos eram iguais, nossa sala não era uma sala homogênea, era heterogênea, e todos tinham sua fala, todos tinham sua participação, na escrita que a gente diferenciava pra cada um, então você já estava num processo mais adiantado e já preparava as atividades que possam atingir os objetivos daquele aluno e aquele que tinha mais dificuldade já tinha uma maneira diferente de você elaborar as atividades, então muitos professores na época achavam isso difícil, então você tem que atender a todos, tanto aquele que sabe ler e escrever que veio pro processo, tanto aquele que não sabe nada (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

Sim! Os temas geradores, até os subtemas, tudo isso existe, existe o planejamento, existia a técnica de como fazer. Agora o fazer, a práxis, isso é de cada um, e essa era a grande agonia dos coordenadores, porque você passava, passava, e você verificava que isso não acontecia, e às vezes até por certo impedimento de conhecimento, é, intelectual desse educador, tinha dificuldade de compreender, mas caberia a nós coordenadores, formar na dificuldade desse educador, que eu entendo que, tivemos falha, mas eu acho que a falha faz parte do processo, tá? Não é uma crítica, mas faz parte de um processo, tá? De um processo mesmo, e que há, a transformação

ela não se dá de uma hora para outra, e outra, ela se dá com desespero mesmo, ela dói, ela não é, há que beleza, não! Ela é dolorida! E as pessoas normalmente não querem sair da área de conforto, né? Não querem sair dessa área de conforto! (Educador 5, entrevista em 08/08/2014).

O que se constata é que a formação continuada se deu durante todo o período de desenvolvimento do projeto, visando a elaborar e facilitar o planejamento dos educadores populares, contribuindo para reflexão sobre a prática e a avaliação das ações realizadas, num movimento constante de ação-reflexão-ação.

Nesse processo de construção coletiva evidencia-se, na fala dos educadores, a importância de se trabalhar com temas geradores, os quais constituíam por meio do estudo da realidade dos educandos, articulando uma teia de situações significativas que dariam o norte do diálogo educativo.

Brandão (1985) corrobora essa ideia ao destacar que, após pesquisar as palavras geradoras do dia a dia da pessoa, do lugar, reúne-se a maior porcentagem possível de critérios sintáticos, os quais proporcionariam instrumentos de releitura coletiva da realidade, de modo que desvelassem no alfabetizando níveis de compreensão da realidade que o cerca e, a partir de então, favorecessem as aprendizagens com vistas à transformação da realidade.

O processo de aprendizagem, segundo o relato dos entrevistados, dava-se a partir de encontros semanais e quinzenais na Faculdade de Educação da UFG e, a partir de 2010, no Centro de Formação de professores. Ocorriam semanalmente encontros pedagógicos em núcleos menores. Assim, eram socializadas as experiências que iam sendo construídas.

Com estas sistematizações, eram elaborados os planejamentos de aula. Vale dizer, ainda, que todo o processo era acompanhado por coordenadores pedagógicos em visitas às turmas, conforme Relatório Geral Brasil Alfabetizado (GOIÂNIA, 2004).

Quando ia fazer as visitas, a gente observava se tinha o planejamento, e quando não tinha, não é que ele tinha que ser regra, porque a gente sabia que ele [o professor] trabalhava duas horas e meia e que tinha outras necessidades. Aquilo ali na realidade era uma ajuda, ele tinha uma ajuda. (Educador 5, entrevista em 08/08/2014).

A formação do educador, a partir da compreensão de que, enquanto sujeito da práxis, vai se constituindo e ao mesmo tempo fazendo-se constituir, encontra-se intimamente ligada ao cotidiano da sala de aula, abrindo espaço para discussões e

trocas de experiências entre formadores e educadores. Desse modo, são estimulados a conhecerem a realidade dos educandos para poderem agir com coerência.

Em entrevista com a Educadora 2, foi possível analisar o sentido dos encontros formativos:

As formações que participei foram extraordinárias. Foram desenvolvidos durante essas formações um grande número de conteúdos pedagógicos, que facilitou muito a prática em sala de aula. Os cadernos de formação estavam repletos de textos com temas interessantes que puderam ser adaptados e aproveitados nas discussões que ocorriam em minhas aulas. E naquele período [...] além de aprender muito porque eu estava no momento de formação na faculdade e lá, enquanto movimento popular, e, além de tudo, eu tive um conhecimento da cidade, então para mim foi muito especial mesmo (Educador 2, entrevista em 23/11/2014).

Pretendia-se que, em seu espaço de sala de aula, os educadores populares buscassem aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação sem, no entanto, perderem sua autonomia, podendo fazer uso de sua criatividade na construção de atividades que atendessem aos objetivos na troca de saberes (GOIÂNIA, s/d b).

Nos ensinamentos de Paulo Freire (2011), o professor que pensa de modo sensato passa para os educandos que uma das nossas maneiras de estar no mundo, e com o mundo, como ser fazedor de nossa história, é a atenção para com o mundo, o que propicia nossa capacidade de explorá-lo. O professor deve, ainda, estar acessível e suscetível para a produção de conhecimentos, denotando respeito e estímulo à habilidade criadora do educando. Sendo assim, para os entrevistados, o ensino que receberam na época ampliou seus conhecimentos, instigou a curiosidade de aprender e, conseqüentemente, possibilitou-lhes constituírem-se como sujeitos. Os encontros pedagógicos semanais proporcionavam maior segurança ao grupo e a interação em seu interior, conforme depoimentos de alguns educadores populares.

Elas que nos orientavam de como trabalhar, não era solto, nós tínhamos um encontro onde discutíamos como trabalhar, como elaborar as atividades, de que maneira a gente caminhava, a gente caminhava sozinho, e foi muito bom na época, a gente tinha essa parceria onde a gente teve todo apoio, material didático, no possível, a gente não ficava solto na sala de aula, a gente tinha visita deles pra ver como que a gente estava caminhando, quantos alunos tinha, a gente, se na época tivesse assim, um apoio

financeiro, assim, maior, talvez podia ser até melhor, foi bom, mas poderia ser até melhor, mas a gente era assim, trabalhava assim, uma bolsa tipo voluntário¹⁴ a gente fala, por dinheiro, não era por dinheiro, mas se fosse mais valorizado o projeto poderia ser até melhor, teria abrangido mais (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

A gente tinha muitos encontros, tinha seminários, [...], e participavam com esses parceiros, esses parceiros nos proporcionavam esses seminários, por exemplo, esse aqui é do SESI, veem Freinet, Paulo Freire e Emília Ferreiro, então a minha formação dentro na universidade foram esses autores e muitos outros, mas a Emília Ferreiro traz a psicogênese da língua escrita, que ela vem falando os processos, os níveis da escrita, que é pré-silábico, silábico e o silábico-alfabético e como acontece (Educador 4, entrevista em 14/12/2014).

A fala do educador 4 reafirma que diversas experiências foram adquiridas devido à importância dada à necessidade da formação e essa participação em seminários e encontros apontou-lhes novos caminhos, fornecendo novos conceitos e ideias, o que lhes proporcionou também outros conhecimentos. Ao abordar os vários autores acima citados, em especial aos níveis de escrita, a entrevistada revela que, no decorrer do processo de ensinar e aprender, foi possibilitado aos educandos conhecimento significativo a partir da compreensão proporcionada pelos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferrero, discutidos na década de 1980.

A formação continuada, vivenciada no Projeto AJA-Expansão, possibilitou a busca da compreensão das lógicas e sentidos do saber-fazer, demonstrando ser um dos caminhos possíveis. Segundo a fala dos entrevistados, apreendem-se não só os saberes e fazeres, mas também os sujeitos desse processo. A existência de uma lógica a ser seguida - primeiro se aprende, depois se aplica - foi encontrada no espaço pesquisado. Os dados nos mostram uma dinâmica complexa do saber-fazer, na qual existe uma resignificação consistente, fundamentada nas relações diárias estabelecidas nos espaços sociais (SANTOS, 2007).

Para a autora, os problemas no dia a dia dos educadores populares são os principais definidores do saber-fazer do professor. Embora os conhecimentos adquiridos, seja na experiência antes da formação inicial, seja na formação inicial, ou ainda nos cursos de capacitação, influenciem a organização diária das aulas, o

¹⁴ No documento Plano de Trabalho do Projeto AJA-Expansão (GOIÂNIA, s/d. c) relata-se que havia o repasse de ajuda de custo no valor de até R\$ 200,00 (duzentos reais) aos educadores populares, e para o coordenador o valor era de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais.

elemento definidor do saber-fazer é a relação estabelecida com a turma, com a escola, com a comunidade.

Com o intuito de possibilitar a formação continuada dos educadores populares por meio da problematização da realidade vivenciada por eles, sugeriu-se uma compreensão-ação, que se propôs como referência para uma formação significativa. Tal formação se constituiria nos planejamentos, ação e reflexão sobre os processos constituídos para a mudança da ação educativa dos sujeitos envolvidos, em busca de melhoria de suas práticas sociais, delimitadas no contexto histórico mais amplo da sociedade.

As falas dos educadores eram sistematizadas e, a partir daí, organizavam-se oficinas, leituras e discussão de textos que viabilizassem o crescimento de todos os participantes.

A ação educativa na formação dos educadores populares era permeada por um significado político cultural, cujo foco incidia na construção da cidadania em seus múltiplos aspectos, desde a participação dos agentes na vida social, passando pela relação com o mundo do trabalho, pelas relações sociais e chegando ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e da criatividade. Essa construção/reconstrução do saber-fazer, individual e/ou grupal, seria permeada por valores coletivos inseridos na totalidade humana, no histórico social.

Partindo-se das leituras realizadas sobre a formação dos educadores e da fala destes, notou-se a existência de uma formação fundamentada na educação popular, capaz de possibilitar e esses educadores a reflexão de sua ação, de modo a realizar sua prática baseada numa educação libertadora.

De acordo com Freire (1980), ao se alertar para a educação como prática da liberdade - diferente daquela baseada no exercício da dominação, que provoca a negação do homem e a negação do mundo como realidade presente aos homens – descobre-se uma prática educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão à qual este se encontra sujeito, através da libertação de sua consciência, e isso gera um sujeito crítico e reflexivo, capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade.

Finalizando o debate sobre formação, revelou-se que o educador popular é um sujeito que se realiza através do ato de conhecer e de transformar-se, amparado pela conquista de uma consciência crítica e humana nas relações sociais diárias.

Todavia, trata-se, aqui, da educação como um processo político-pedagógico em que se privilegia a criatividade como princípio inovador e não a repetição como meio de privilegiado de produção do conhecimento.

Um aspecto importante a salientar é que muitos educadores retornaram aos estudos, dando continuidade à sua formação em nível superior.

3.4 A problematização como Metodologia de Ensino do AJA Expansão

O recurso metodológico para o alcance da produção coletiva do conhecimento partiu da utilização de temas geradores, na medida em que buscassem abordar a realidade pessoal, a situação local e o contexto social, político, cultural e econômico dos educandos. Como foi colocado, o Projeto AJA-Expansão veio constituindo sua proposta curricular da mesma forma que se revelou na formação dos educadores; ou seja, foi empregado o mesmo referencial metodológico com os educandos, sendo os educadores populares preparados no início e ao longo do semestre. Portanto, disponibilizaram-se ainda os materiais pedagógicos para o uso de trabalhos em grupo nas turmas e para consulta de educadores e educandos (GOIÂNIA, s/d. c).

Em seus estudos, Cunha et alii (2007) relatam que a metodologia do Projeto AJA-Expansão pretendia realizar-se na desconstrução das concepções empíricas do processo de alfabetização baseadas no ensino das letras, sílabas e palavras descontextualizadas. Falava-se, portanto, de uma proposta metodológica de concepção dialógica.

Em sua concepção, o Projeto AJA-Expansão propunha uma prática referenciada na realidade vivida pelo grupo com o qual se iria trabalhar. A prática pedagógica do Projeto realizava-se numa abordagem sócio-interacionista, dialógica, pautada em estratégias de letramento, na realidade sociocultural dos educandos. Desse modo, desejava-se uma perspectiva interdisciplinar de transformação da realidade que possibilitasse o acesso à leitura e à escrita, proporcionando entender o mundo, analisar e intervir de forma crítica na sociedade. Desenvolvia-se, portanto, uma metodologia alicerçada em Temas Geradores.

Segundo Rodrigues (2013, p.1), Tema Gerador consiste numa atividade pedagógica que parte da vivência do educando para construção do saber, baseado numa proposta metodológica dialética e conscientizadora, a qual tem suas raízes nas formulações de Paulo Freire. Ainda segundo a autora, o tema gerador abrange:

a busca por analisar, por meio do diálogo, a realidade do educando e suas queixas. A autora afirma, ainda, que o tema gerador, para Paulo Freire, possui em si a probabilidade de diversificar-se em diferentes dimensões (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, possibilitam novas atividades que precisam ser desempenhadas.

De acordo com Rodrigues (2013) a combinação de Temas Geradores estabelece um contexto significativo, por apresentar uma definição extensa e possibilitar ao homem conduzir-se para o que possui de mais imprescindível: a capacidade de conceituar, criar, circular, transformar e alargar-se através do ingresso ao saber organizado (conteúdos, habilidades, atitudes), a cultura, a ciência estabelecendo e renovando conhecimentos teórico-práticos, tornando à prática social envolvida de forma mais organizada e estruturada com o propósito de nela interferir e de modificá-la.

Os professores eram preparados para atuar e a partir desse referencial pedagógico. Tal formação continuada inicial se dava em uma carga horária de 30 horas, tendo como assessores os professores das universidades parceiras ou da própria SME.

Na perspectiva dos educadores entrevistados, a concepção metodológica do Projeto AJA-Expansão era fomentada pela teoria de Paulo Freire.

Sempre com temas geradores, situações limites, isso sempre se aprofundou nessa, e está procurando outros autores para melhorar e ampliar esta visão, né? De conhecimento, e tudo pega na práxis, viu? Tudo é práxis, como resolver isso? Não é fácil! Como? Qual é a práxis na sua vida para sair duma situação e chegar noutra? Dói! Você tem que se negar a fazer tal coisa para você conseguir outra, e aí você tem que analisar, e as pessoas não querem sair disso, normalmente a gente tem medo, né? (Educador 5, entrevista em 08/08/2014).

Pode-se deduzir que a metodologia adotada no Projeto AJA-Expansão fundamentava-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire. A ação pedagógica se ampliava com base na leitura de mundo do(a) educando(a), tendo como ponto de partida as situações significativas da realidade em que estava inserido. Dessa ação, surgiriam os temas geradores que orientariam a escolha dos conteúdos a serem ministrados. O conhecimento construído, como se percebe, auxiliaria pensar a problematização da realidade e a captação do mundo vivido. A partir dessa concepção crítica, os educandos eram estimulados a projetar ações de

intervenção social, assumindo-se como sujeitos da construção de uma realidade mais justa e humanitária (FREIRE, 1987).

No estudo realizado foi possível perceber alguns desafios frente à prática da educação para a liberdade, enfrentando algumas dificuldades, em especial no que concerne à reflexão e à ação que promova um processo formativo como espaço de conscientização, tendo como pressuposto os princípios da educação popular trabalhados em encontros de formação continuada. Constata-se que havia por parte de alguns educadores populares certa resistência em ensinar a partir da problematização, ou seja, alguns educadores ainda apegavam-se à pedagogia bancária.

Ao analisar o viés metodológico do Projeto AJA-Expansão, descobriu-se que a alfabetização partia de uma relação dialógica e conscientizadora. Isso é evidenciado pela seguinte fala de um dos entrevistados:

Olha, eles lá nos davam um amplo conhecimento, era amplo, eles ensinavam pra gente como ensinar, como fazer pra os alunos não evadirem, mas que tivessem todos assíduos na sala de aula, e ali naquela visão de a Paulo Freire, que a gente fazia muitos trabalhos em grupo, com as outras professoras, o grupo de professoras era bem grande, tinha o período da manhã e o período da tarde, como meu grupo era a tarde eu iria à tarde na sexta-feira e lá a gente debatia, a gente falava das nossas dificuldades, e elas nos ensinavam tudo na área da psicologia, como cuidar, como conquistar esses alunos. Todas as sextas feiras a gente estava lá, eu nunca me esqueço da Maria Café, a outra lá, Emília, ela me ensinou fazer trabalhos com gravetos, com reciclagem, fazer cartões de natal, elas nos ensinou a aproveitar, a reciclar, e a gente tinha aquelas aulas com os alunos também de reciclagens, de fazer algo bom, bonito, na época também eu chamei uma professora que trabalha com retalhos pra quem queria aprender a fazer trabalho com colcha de retalho, tapetes, eu tive aluna que confeccionou tapete e me deu até de presente, eu tenho até hoje esse tapete (Educador 3, entrevista em 23/11/2014).

Os educadores populares declararam que o Projeto AJA-Expansão não aceitava cartilhas ou livros didáticos, por entender que esses materiais limitariam e descontextualizariam o processo de alfabetização. Os coordenadores orientavam os educadores populares a levantarem seus conteúdos de acordo com a realidade dos educandos, já que cada um apresentava questões diversas a serem problematizadas e resolvidas.

Inclusive se surgisse assim na época cartilhas... eu me lembro da Alda que dizia “eu estou passando mal, não fala mais de cartilha que isso me arrepiava” depois que a gente começa a ver como que foi feito, que a gente visse que a cartilha não tem muita vantagem não, é a partir daquilo que é falado deles que a gente vai ver que é aquilo mesmo que tem que ser trabalhado. Eu acho, assim que se todos os professores olhassem esse lado nosso mundo talvez tinha muita mudança (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

A metodologia de trabalho por meio da cartilha ou dos livros didáticos fundamenta-se no princípio de que, para aprender a ler, é preciso, primeiramente, fazer uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva.

Mas, a metodologia de problematização exigia uma nova forma de trabalho também entre os docentes e gestores. Nesse sentido, o trabalho coletivo era o momento da reflexão coletiva que subsidiaria a ação que se pretendia transformadora.

A necessidade dialética de consolidar o trabalho pedagógico como uma atividade mediadora entre indivíduos e sociedade determinou a função e a importância do planejar no Projeto AJA-Expansão. A dinâmica estabelecida entre os alunos e sua cultura social historicamente acumulada seria tão valorizada nesse contexto a ponto de promover, por meio de complexos temáticos de conteúdo, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento, associado à luta pela democratização da escola e da sociedade.

Cabe acrescentar que, imbuído por discussões teórico-práticas, o planejamento coletivo no Projeto AJA-Expansão relevava discussões sobre diversos temas referentes a uma concepção ampliada de educação. Entretanto, as contribuições feitas nesses encontros deveriam cumprir com os propósitos da inclusão social. E é a partir dos cursos de formação que a questão do planejamento aparece como importante momento, pois demonstra compromisso com os princípios de uma gestão democrática, reafirmando assim, que o planejamento ajuda a pensar a organização do trabalho e oferece suporte teórico-prático para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para Vasconcellos (2003), o planejamento requer uma atitude de mudança de postura no ato de planejar. Trata-se, portanto, de um instrumento e, ao mesmo tempo, resultado de transformações, orientando e organizando situações de intervenção na realidade; conseqüentemente, mudando a realidade. O autor

acrescenta que a organização na sua elaboração e a coerência na realização ocasiona transformação na realidade.

Com os depoimentos dos entrevistados, notou-se que a ação dos coordenadores nos momentos de planejamento e formação em muito contribuiu para a aprendizagem dos próprios educadores, quanto ao ato de planejar e de organizar suas próprias ações pedagógicas.

A gente procurava um assunto que podia ser trabalhado para todos, por exemplo, quando você vai trabalhar a lista de compras se o grupo achasse que era interessante a gente planejava agora se adaptava naquela turma a gente não sabia talvez conseguisse talvez não (Educador 1).

Tinha o planejamento, a nossa coordenadora ela olhava tudo, nós éramos acompanhadas mesmo, era um projeto sério, até no início eu até pensei assim: ah isso logo vai acabar, quando eu vi, que eu entrei naquela sala ali e que eu vi os filmes sendo passados, dos alunos em sala, fotografias, exposições de livros para nós estar ali locando, aí eu vi que o projeto era sério (Educador 3, entrevista em 23/11/2014).

Destarte, constata-se que era no planejamento coletivo que os educadores populares trocavam experiências e se mobilizavam conforme seus objetivos, necessidades e interesses. Com base nas experiências e nos saberes existentes, o planejamento torna-se um instrumento que possibilita ao educador popular entendê-lo como processo estimulador de mudanças individuais e coletivas. Então, eram propostas soluções para os problemas levantados pelos próprios sujeitos, que manifestavam poder de decisão, criticavam e avaliavam, tendo em vista não apenas suas dificuldades, mas também as do coletivo, auxiliando a construção da identidade social do grupo como constituído de educadores autônomos.

As informações levantadas eram discutidas com os educadores para que fossem estabelecidas as prioridades a serem trabalhadas. Para tanto, ocorria a elaboração de propostas de trabalho com os temas a serem desenvolvidos pelos educadores, com o objetivo de desenvolver ações voltadas para as necessidades identificadas.

Na medida em que o planejamento era colocado em prática, surgia a necessidade da avaliação processual das atividades desenvolvidas, que eram também acompanhadas pelos coordenadores populares, a partir do movimento de

ação e reflexão do próprio grupo. Daí, os próprios educadores populares assumiam a sua condição de problematizadores.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis e depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “readmira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos. Pelo fato de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (FREIRE, 1987, p. 70-71).

Na medida em que, enquanto a prática bancária provoca uma condição de anestesia, tolhendo o poder criador dos educadores e dos educandos, a educação problematizadora, de caráter reflexivo, sugere um constante ato de desvelamento da realidade por parte de todos os sujeitos que compõem o processo educativo. Os depoimentos dos educadores expressam a forma com que eles dão sentido à sua própria prática frente aos seus educandos:

Tem professor que acha que ler e escrever é você pegar um texto e, não é só isso ler e escrever é muito além (Educador 1, entrevista em 09/12/2014).

A gente via o brilho dos olhos deles quando eles conseguiam ver uma palavra que eles conseguiam ler. Inclusive eles tinham prazer e falava “professora hoje eu consegui ler aquela palavra que a senhora ensinou”. [Outros diziam] “professora agora eu não compro mais coisas com a validade vencida, eu já sei olhar a data” então para mim eu acho assim, o pouco que eles aprenderam foi muito. Nossa! Para mim foi muito mesmo. Para mim foi muito rico. A partir do momento em que chegam e me falam assim “agora eu já sei assinar meu nome sozinho” para mim foi muito rico. Igual tem uma senhora que não reconhecia letra nenhuma, até hoje ela fala “professora agora não precisa ninguém assinar meu nome, nem colocar meu dedão para substituir minha assinatura, hoje eu já consigo ler algumas palavras”. Às vezes eu ia visitar, a família ia me receber, falava assim: “ah minha mãe está enferma” ou “minha mãe viajou”, aí eu sempre dizia: ó, estamos esperando ela lá, fala para ela que assim que ela chegar estamos lá esperando, e a família já estava vendo que aquilo era bom, que a mãe ou o pai já estava com mais alegria, já se sentia mais incluído, se sentia mais, autoestima (Educador 3, entrevista em 23/11/2014).

Sabe-se que, a partir da voluntariedade, do compartilhamento de experiências e práticas percorre-se um caminho em busca da transformação dentro do processo de ação-reflexão. E que, ainda, o ato de planejar para os educadores populares

implica participação, compromisso e engajamento, sendo construído por meio da intervenção num processo que evidencia modificações. Enfim, consolida-se o planejamento coletivo como atividade transformadora.

Havia encontros planejados com momentos iniciais de trocas de experiências, relatos de práticas, as quais eram em seguida analisadas criticamente pelo grupo.

3.5 O Projeto AJA-Expansão na vida dos educandos

De acordo com as entrevistas realizadas foi possível analisar o perfil das educandas do AJA Expansão, as quais se constituíam em um segmento específico para a modalidade EJA. Essas educandas eram atendidas nos diversos locais como; associações de moradores, igrejas, centro comunitários, etc., e apresentavam baixas condições socioeconômicas. Essas participantes foram estudantes do AJA-Expansão entre 2001 a 2004. As entrevistas foram realizadas na associação de bairros local onde funcionou o AJA Expansão da época. Todas as entrevistadas têm idade acima de 77 anos e são do sexo feminino, numa demonstração de que as mulheres ainda buscam conquistar seu espaço na sociedade.

A sociedade brasileira vive sob o peso de uma história marcada pela opressão, que, no Estado neoliberal, evidencia-se também na política educacional. Desde há muito, a escola vem acompanhando o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, arraigando uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, da conscientização.

Loureiro (1988) declara que a ideologia molda a maneira como as pessoas interpretam as coisas. Contudo, a educação escolar é, segundo a autora, um meio de dominar a sociedade, mas não o único. Para a estudiosa, na educação, a luta de classes caracteriza-se como um mecanismo de legitimação na obtenção de diversos tipos de saberes e particularidades, fato que se constituiu como base para os diversos patamares de qualificações.

Entretanto, a luta no campo da educação assinalou-se, então, pela hegemonia de uma visão de mundo, cuja finalidade era manter distanciamentos distintivos entre classes sociais. Por isso, nas ações políticas e sociais, é preciso analisar o específico da Educação ligado ao geral da luta de classes.

Nesta linha de pensamento, a conjuntura faz da educação de jovens e adultos, um marco na falta de políticas do poder público, causando com isso a

exclusão das classes populares. Diante de tal situação, a SME (2001-2004) buscou construir seu projeto inclusivo e conscientizador a partir do estudo da realidade dos educandos analfabetos.

O documento *Ações e Concepções 2001-2004* (GOIÂNIA, 2002) afirma que o sistema de educação, seja na esfera municipal, na estadual ou na federal, retira da maioria da população grande parte daquilo que as outras gerações produziram. De acordo com esse documento, esse fato se constitui em um processo de exclusão, impedindo os sujeitos de conviver com as ciências, as artes, os novos saberes e com valores distintos; em consequência disso, os impediria de serem sujeitos da sua cultura. Ademais, acabaram também impossibilitando a esses excluídos o acesso às experiências socializantes e às vivências que o espaço educacional poderia oferecer.

Uma primeira constatação é a confirmação da falta de oportunidades dos sujeitos à educação escolar em sua infância, adolescência e juventude.

Eu estudei pouco, morei na roça, aí eu estudei só o segundo ano; larguei pra ajudar a *panhá* café, pai plantava cafezal, aí larguei, achei bom sabe, aí lá eu casei, nunca mais estudei (Educanda 1, entrevista em 25/11/2014).

Porque meu pai não deixava, nós trabalhávamos na roça, meu pai não tinha pião, pião era nós (Educanda 2, entrevista em 25/11/2014).

De acordo com Machado (1997), há uma interpretação na classe social baixa de que não havia necessidade de colocar os filhos na escola, porque isto de nada avançaria. Segundo essa interpretação, eles careciam mesmo era de aprender a trabalhar. Essa visão formava-se no bojo de uma sociedade que buscava favorecer uma minoria, no caso a elite, que passava aos que viviam no campo a ideia de que de nada adiantava saber ler e escrever para a realização de atividades braçais. Aliado a essa questão, existia por parte da população certo senso prático, que colocava as questões relacionadas ao trabalho, à vida produtiva, como centrais em sua vida, em função dos baixos rendimentos financeiros dos núcleos familiares, obrigando todos, em tenra idade a ajudar, de alguma forma, nos afazeres da casa e/ou da roça.

Assim, uma das ex-estudantes do AJA-Expansão identifica o que aprendeu no Projeto, em especial a capacidade de ler e escrever.

Uma ótima, muito bom, porque eu vinha pra cá e não sabia fazer nada, nem assinar meu nome, e aqui eu aprendi a assinar meu nome [...] agora eu leio o nome do ônibus, escrevo meu nome belezinha, vou no banco, resolvo minhas coisas tudo, ninguém me passa pra trás. Meu neto me falou assim: “vó, ninguém passa a senhora pra trás”, pra que, eu aprendi, não tive tempo de estudar em tempo de nova (Educanda 2, entrevista em 25/11/2014).

Além disso, o Projeto teria contribuído para a realização de outros desejos, trazendo desafios e novos projetos, como: tirar uma carteira de habilitação, resolver problemas de escrita e, ainda, resgatar a autoestima.

Ah, eu achei uma delícia, porque eu nunca tinha estudado e meu marido me chamava muito de burra e eu ficava tiririca da vida; aí, quando apareceu essa escola eu disse: Ah D. eu não vou estudar não porque tô muito velha, tô perto de morrer mesmo. Aí ela: “não, mas você vai aprender”. E não é que eu aprendi? Graças a Deus, eu leio qualquer livro que você me der, só não leio nome em inglês, porque eu não estudei inglês, mas a minha neta *bota* eu pra falar inglês, ela diz as coisas: “vó, fale isso”, aí eu falo, aí falo errado. (Educanda 3, entrevista em 25/11/2014).

Na fala de outra entrevistada, evidencia-se esta ideia: “Aprender a ler para tirar a carteira de habilitação” (Educanda 7). Este seria o seu maior objetivo, que, ressalte-se, só não foi alcançado, devido a sua reprovação no teste de volante.

Quando se visam os depoimentos dessa entrevistada, conclui-se que o ingresso no Projeto AJA-Expansão contribuiu ao propiciar oportunidades, além de proporcionar maior interação com o ambiente, com o saber e com o aprender.

Gadotti (2008) afirma que, para o cumprimento do ato de educar, é necessário problematizar a realidade e compreender mais profundamente o mundo vivido do educando. A partir dessa concepção crítica, os alunos são instigados a projetar ações que possibilitem intervir para a transformação social, assumindo-se como sujeitos da construção de realidades mais justas e humanas, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e a escrever.

O aprender a ler, escrever e contar proporcionou a algumas mulheres uma nova relação com o mundo do trabalho. A autonomia no campo da locomoção diária, a capacidade de identificar uma correspondência, ou de ler um jornal, são habilidades que passaram a fazer parte da vida de outras ex-alunas do Projeto.

Foi na sala de aula, a gente vai trabalhando e vai aprendendo, quando eu comecei a vender Avon eu pensei: ai meu Deus pra quê que eu fui pegar, não vou dar conta; tem vinte quatro anos de Avon, vendo Avon, vendo Natura, vendo O Boticário (Educanda 1, entrevistada em 25/11/2014).

Tinha medo de pegar ônibus errado, porque eu não sabia ler o nome do ônibus, agora eu leio o nome do ônibus, escrevo meu nome belezinha, vou no banco, resolvo minhas coisas tudo [...]. Eu vejo o preço todinho da mercadoria, não tem que ficar pensando: quanto que é, agora não, eu já chego e já vou vendo tudo, agora mesmo eu estava vendo na revista lá, a televisão de cinquenta polegadas, mil oitocentos e noventa e nove, eu falei: há muito tempo eu não sabia o que era isso, hoje eu tô esperta, tô ativa, não sou aquela cega mais (Educanda 2, entrevistada em 25/11/2014).

Ah foi muito bom, foi não, tá sendo, porque eu pego os papeis, por exemplo, antigamente eu pegava umas cartas no correio eu não sabia pra quem era nem pra quem deixou de ser, é triste. Eu ia pegar o ônibus não sabia o nome do ônibus, se a pessoa me dissesse o número aí que eu sabia pegar o ônibus, e hoje em dia eu leio, chega as cartas das minhas fias, dos meus genros, leio tudo, pra quem é, pra quem não foi, todo papel que deixam lá, jornal, coisa que eu nunca li, jornal, pois ontem eu peguei um jornal na caixa de correio, ontem não, foi sexta feira, botaram o jornal, sexta, sábado e domingo, e peguei na sexta feira e eu li lá uma porção de coisa, coisa interessante que é bom a gente saber (Educanda 4, entrevistada em 25/11/2014).

O conhecer e o aprender são processos sociais de construção e de reconstrução de significados. No entender das entrevistadas, o conhecimento torna-se resultado de participação com os outros na construção de significados compartilhados. Nesse aspecto, o conhecer e o aprender não são atos de pessoas isoladas, mas se distribuem e precisam ser apropriados a partir dos discursos em que estão inseridos.

Nas definições teóricas de Paulo Freire (1987), a educação libertadora é uma pedagogia em que o oprimido é capaz de pensar o mundo e apropriar-se dele como sujeito de sua própria destinação histórica. Talvez seja esse o sentido exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida, como inventor e como testemunha de sua história; isto é, constituir-se e conquistar-se historicamente.

Uma das educandas afirma:

Uai Edimaci, o que eu queria mais aprender, igual eu tô te falando quando chega uma conta pra mim, uma fatura eu ler pra ver de quem que é, quanto que era o valor, isso pra mim era muito bom. Quando eu não sabia, tinha que mandar alguém ler pra mim, tinha dia que eu saía daqui... bom, eu falava assim, bom eu vou aprender sabe? [...] Eu queria me desenvolver no dia a dia naquilo que eu já fazia (Educanda 4, entrevistada em 25/11/2014).

Nessa perspectiva, o diálogo entre educador popular e educando define o método, os conteúdos ou mesmo a proposta pedagógica comprometida com os educandos. Ao desenvolver um trabalho baseado no dialogismo, o educador popular amplia os horizontes do sujeito e os potencializa com sua leitura de mundo e de

situações cotidianas; isso faz com que o educando rompa com sua passividade e passe a lutar para enfrentar a dominação.

As entrevistadas demonstraram, ainda, que o aprendizado em sala de aula lhes possibilitava uma melhor vivência em seu cotidiano:

Morei no Rio, mas estudar mesmo foi aqui em Goiânia com o AJA¹⁵, eu achei bom demais! Agora eu leio o livro dos padres, agora eu leio aquele crepúsculo, não terminei o último livro, não vou ler nada mais de vampiro não. O AJA me colocou assim, que eu acordei, eu tava dormindo e acordei, eu não perco aula por nada na vida, eu tô agora há quase dois meses sem vir, mas daqui a cola, quando precisar de fazer alguma coisa mais importante, passa lá e me pega e me leva e me deixa na porta de casa. Antes, era difícil porque eu tinha que ficar perguntando os outros, aonde que é esse endereço aqui? Como que é? Hoje não, hoje eu resolvo minha vida, primeiramente Deus, depois eu, resolvo minha vida sozinha, vou no banco, pra todo lugar eu resolvo sozinha (Educanda 2, entrevistada em 25/11/2014).

Eu só conhecia as letras, as letras eu conhecia, e eu assinava meu nome porque eu passei a conhecer as letras e a primeira vez que eu votei pegaram na minha mão pra eu assinar um monte de papel pra poder votar. Não eu quase não andava, no mercado não olhava preço de nada não, pegava e levava. Eu sinto feliz, mais fácil que antigamente, quando a gente não sabe ler é muito ruim, não dá conta de andar só nem nada (Educanda 3, entrevistada em 25/11/2014).

Freire e Prado (1995) constataram que o ato de ensinar deve existir na intencionalidade pedagógica, num processo de interação com o educando, criando situações de aprendizagens significativas na sua vivência, no intuito de possibilitar ao sujeito o pensar e refletir sobre o mundo e a realidade que o cerca, levando o educador a constituir-se como sujeito.

Todos os envolvidos nesse projeto educacional reconhecem o valor de uma relação de diálogo, de troca de experiências, da prática de ouvir o que trouxeram em suas bagagens. É o dialogismo presente na dinâmica entre educador e educando que marca a diferença do modelo de educação não institucionalizada, seu caráter desafiador visando à transposição de obstáculos, sejam eles políticos, sociais ou históricos e instituindo novas situações que favorecem a aprendizagem.

Intentava-se a valorização de uma prática educativa que reconhecesse os conhecimentos prévios dos educandos, uma educação que levasse em

¹⁵A entrevistada (Educanda 3) ainda frequenta a escola e ainda pretende cursar faculdade.

consideração o respeito ao saber das classes populares, como prática educativa numa relação dialógica, democrática.

Dessa forma, ao considerar a educação como processo social, as afinidades que se desenvolvem no contexto escolar tornam-se fundamentais para a consolidação do processo educativo, sobretudo as relações entre professores e alunos. Quanto a esta relação,

É muito boa. Não sei se elas gostam de mim, mas eu gosto delas, eu gosto muito delas, são amigas, a gente tem muita amizade, eu sou vendedora de produto, venho dia de quarta feira depois da aula ponho meus produtos pra vender (Educanda 1, entrevistada em 25/11/2014).

Ixi, a professora Malta é ótima, a professora Auxiliadora nem sei que nota que dou pra ela também de tão boa que ela é, aqui eu estudei só com a professora M e a A (Educanda 2, entrevistada em 25/11/2014).

Acho maravilhoso. Acho-as todas maravilhosas. Tive só duas professoras, todas as duas maravilhosas, D. pra mim, como se fosse minha filha, eu vi ela na barriga da mãe, acompanhei a gravidez da G., ela dizia assim: “a senhora vai aprender”, eu dizia assim: será D.?. Aí eu não olhava nem mais no espelho pra você ver, eu não me olhava no espelho, aí eu falei assim: D. eu não tenho vergonha de você porque vejo você como uma filha pra mim, eu não me olho no espelho porque eu tenho vergonha de mim mesma, eu me acho ridícula, feia, horrível, mais feia que todo mundo, aí a Dani: “Ah não”, todo dia quando eu chegava da escola tava D.: ““N” olha isso aqui”, aí eu: o quê D.? “Você se olhar no espelho”, tanto que eu nem me importo mais com isso (Educanda 3, entrevistada em 25/11/2014).

Muito boa, a professora muito boa todas as duas, foi ótimo nunca tive problemas (Educanda, entrevistada em 25/11/2014).

Em suma, a motivação com o estudo por parte dos educandos é reconhecida pelo educador popular como fator positivo, que os faz desvelarem-se, constituírem-se como sujeitos, para sua superação transformação. Pois, sem essa compreensão dos educadores populares, de vê-los enquanto sujeitos políticos, constituídos pela sociedade, não há mudança. Isso nos remete a uma concepção de educação libertadora que vê a educação como prática de liberdade.

Compreende-se ainda que a relação professor-aluno baseia-se no convívio e no envolvimento, desenvolvendo um papel socializador, humano, capaz de romper com a visão bancária de educação. Neste parâmetro, a relação professor-aluno é primordial no processo de aproximação com o conhecimento, por meio da mediação do educador, em sua vivência com os educandos (FREIRE, 1987).

As educandas são sujeitos e trazem consigo informações culturais, experiências, saberes, conhecimento de mundo, suas histórias de vida e de luta, independente do ambiente que ocupam, afirma Freire (1987). A leitura de mundo das educandas é o que eles trazem ao longo da vida; é o ponto central no processo de ensino. Logo, é preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador popular possibilite aos educandos fazer uma reflexão crítica da realidade, para então, intervir significativamente.

Expressar a responsabilidade de se refletir na melhoria da vida desses educandos envolve vários fatores, dentre estes fatores econômicos, sociais, culturais, relações familiares e saúde, já que a qualidade de vida está totalmente associada à dignidade humana, fundamental a todo indivíduo. Assim, o Projeto AJA-Expansão, na sua proposta *Ações e Concepções 2001-2004* (SME, 2002), visava a reduzir as desigualdades sociais e a buscar um padrão digno de qualidade de vida para todos, na garantia de uma democratização do acesso aos bens e serviços socialmente produzidos. Constata-se também que as ações do Município estavam voltadas para a possibilidade de reversão do processo de exclusão social.

O Projeto AJA-Expansão pode ter contribuído no processo de socialização dos participantes, quando estes tiveram oportunidades de interagir uns com os outros, melhorando, assim, sua vivência na esfera escolar. O avanço na socialização dos educandos propiciou aos participantes importante progresso em seus estilos de vida. Como disseram nas entrevistadas, sentiam-se motivados a desempenhar seu papel ativo e participante na sociedade.

Se eu não soubesse ler eu não dava conta de andar sozinha, não daria conta de vender meus produtos, eu sou vendedora há muito tempo, dou conta de fazer tudo só. Eu sou boa de memória, não esqueço, eu sei o dia de pagar a caixa, eu sei o dia mandar os produtos, sei o telefone dos meus filhos eu sei tudo de cor (Educanda 1, entrevistada em 25/11/2014).

Ajudou bastante porque, igual escrever os nomes dos trem eu anoto no caderno, eu não sabia hoje eu sei anotar os nomes, igual assim pede uma notinha eu faço a notinha o valor deu tanto, escrevo no papelzinho dou pra eles então ajudou bastante (Educanda 4, entrevistada em 25/11/2014).

Conforme Paulo Freire (2011), a compreensão da vida social não é específica a uma pessoa. A experiência que permite o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, adianta-se na explicação da nova percepção da mesma realidade. E, para o autor, uma das tarefas básicas do educador progressista é a leitura e a

releitura do grupo, a provocação bem como instigação da generalização da nova forma de apreensão do contexto.

Isso é notável nas declarações das educadoras a respeito da vida de seus educandos.

Era dizer a eles que eles conseguiram quebrar o estigma que eles tinham deles mesmo de que não aprendiam (Educador 2, entrevistado em 09/12/2014).

Uai, falar coisas do mundo deles, falar coisas do ônibus que eles pegavam, cheio de gente, as cores dos ônibus, as cores das lojas, nós trabalhávamos muito as cores, os cartazes, eles criavam cartazes também, faziam muitos cartazes em sala, eu punha exposições lá fora pra comunidade ver, eu sempre fazia festa em cada fim de mês, eu colocava exposição de cartazes que eles faziam em sala, aí eu chamava alguns comerciante, a família, e fazia ali um coquetelzinho ali, um bolo e eles vinham pro nosso lanche e viam o trabalho dos alunos, por isso que eu tenho muitas fotos (Educador 3, entrevistado em 23/11/2014).

Esse princípio pedagógico pode ser visto no incentivo à participação dos educandos em movimentos sociais, organizações populares ou ações específicas na construção da cidadania, democracia, na melhoria da qualidade de vida e na superação das injustiças sociais. Eis as falas dos educadores populares:

Então era igual eu estava te falando, era o nosso trabalho, era esse ver as dificuldades que tem no nosso bairro, buscar o que que eu posso estar melhorando. Não é só você jogar, mas buscar o respaldo das obras né, então é como eu estou te falando tem muita coisa que foi feita sim, abaixo assinado, levar alguma coisa ao prefeito reivindicando alguma coisa, então nosso papel era esse (Educador 1, entrevistado em 09/12/2014).

Via, reivindicava. igual uma vez nós fizemos a poesia de Carlos Drummond de Andrade, Minha casa entre bananeiras, casa entre laranjeiras, aí eles pegavam: “nossa casa é entre lama né tia”, “não tem ônibus”, muita dificuldade e aí aqueles movimentos que tinha pra ter o asfalto, trazer rede de esgoto, iluminação das ruas, eu sempre falava pra eles: vamos participar, vai ter um movimento na igreja, a gente tinha uma igreja que nos apoiava e eu falava pra eles: olha, hoje vai ter um movimento aí, uma carreata, eu sempre incentivava eles a participar dos movimentos da sociedade (Educador 3, entrevistado em 23/11/2014).

Exatamente isso, porque até na questão da política, quando era época da política, a gente nunca tocou em assunto de partido nem nada, mas na conscientização de mudança, de melhoria, então eles acreditavam nessas melhorias, mudança da sua própria vida, então possibilitou isso mesmo, essa participação melhor na sociedade, às vezes até um encontro, encontro pra divertir, encontro de movimentos diferenciados, em associações de bairro, em tudo (Educador 4, entrevistado em 14/12/2014).

Gohn (2011) relata, nesse sentido, que as lutas e os movimentos pela educação têm caráter histórico, ocorrendo, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação abarcam lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania.

Ao se observar o contexto dos depoimentos das educandas, verifica-se que reforçou-se o princípio pedagógico do Projeto, cuja premissa é de que os agentes aprendem ao mesmo tempo em que constroem o conhecimento e essa construção se dá em um processo de interação entre os agentes, no respeito aos conhecimentos que esses já trazem, e na competência pedagógica do educador para aproveitar as informações que seus educandos já possuem (FREIRE, 1987). A prática desenvolvida pelos professores do Projeto AJA-Expansão foi norteadada por esse princípio e contribuiu expressivamente no processo de motivação dos educandos. Leia-se o que as educandas dizem sobre a competência pedagógica da educadora.

Só coisas boas, eu aprendi, fiz muitas amizades, porque a gente dentro de casa não faz amizade com ninguém, depois a Lu aqui do postinho inventou a reunião dos hipertensos; nossa, mas era boa demais, agora acabaram, não faz mais, era uma vez por mês (Educanda 3, entrevistada em 25/11/2014).

Por causa da convivência mesmo, da companhia, ficar mais alegre, gosto de ficar no meio do povo, gostei das professoras, muito boas, muito amiga de todos, a gente se sente bem, as amigas também, colegas tudo, gosto de todas elas (sic) (Educanda 6, entrevistada em 25/11/2014).

Note-se que as entrevistadas criaram sua visão do Projeto AJA-Expansão como espaço de liberdade, de socialização, de possibilidades de se desenvolver, aprender e ensinar, e de descobrir novos universos. O que reforça a ideia de Paulo Freire (1987) quando diz que é essencial ver o homem como ser de relações e não só de contatos, que está com o mundo e não apenas no mundo.

Os depoimentos ratificaram a importância da centralidade da dimensão afetiva nas relações educacionais. O projeto em questão foi considerado como imprescindível pelas educandas entrevistadas, principalmente pelo seu caráter socializador. Talvez pela situação em que essas mulheres se encontravam no momento da entrevista, que era de socialização limitada ou, até mesmo, de solidão. Quem sabe, por esse motivo, suas memórias buscassem mais facilmente os

aspectos da sociabilidade. Por fim, averiguou-se que os momentos de aprendizagem libertaram leitoras e escritoras para o uso da palavra e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Paulo Freire)

Este trabalho resultou de uma investigação científica com o propósito de apreender se a Experiência do AJA Expansão em Goiânia fundamentou-se, em sua organização, nas concepções da educação popular. Tendo como base esse propósito foi possível, a partir do relato de gestores, educadores, educandas e de análise documental, analisar as diversas dimensões que compunham o Projeto.

Buscamos compreender o papel social da educação, suas condições de oferta e de permanência na política brasileira no período de 1930 a 1990, buscando evidenciar especificamente os processos constitutivos do projeto AJA-Expansão em Goiânia. Fica evidenciado que a educação de pessoas jovens e adultas vem sendo debatida como um direito desde os anos de 1930 e, nesse sentido, ganha relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940, 1950 e com os movimentos de cultura popular dos anos 1960.

Nesse período histórico a Educação Popular foi compreendida como prática pedagógica que leva em conta o cidadão como agente de transformação da sua realidade social. Constatamos que a escolarização oferecida nos anos iniciais, por si só, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos fundamentada em um modelo tradicional, não é suficiente, sendo necessária uma educação para a liberdade, que proporcione conhecimentos que possibilitem ao homem viver em sociedade, tornar-se sujeito de suas ações no meio social nos quais se apresenta em constante transformação.

Tendo por base a história do ensino público no Brasil, foi possível apreender que se a educação não foi pensada como um direito para todos, menos ainda o foi quando se trata de pessoas Adolescentes Jovens e Adultas, em especial mulheres e pobres. Isso demonstra a falta de uma política voltada para a inclusão daqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na escolarização com a idade correta ou que, por diversos fatores, perderam a oportunidade de frequentar a escola.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais que têm vigorado há muito tempo têm mantido uma lógica voltada para os interesses econômicos e sociais das grandes potências internacionais, cujos objetivos têm sido garantir a produção e a circulação de mercadorias; são desvinculadas, por isso, de qualquer proposta de melhoria na educação de qualidade e transformadora.

O estudo acerca da educação popular, sua forma de organização, seu ideário e reivindicações se fez necessário e importante, por se compreender que a construção de experiências culturais e políticas no período de 1960, os movimentos de educação popular, entre outros, foram aspectos significativos para a criação do Projeto AJA-Expansão como experiência capaz de catalisar os anseios da população excluída.

Tendo em vista os princípios da educação popular percebe-se que a mesma ainda é almejada pela população para sua legitimação enquanto classe e modificação de suas condições sociais. Este fato demonstra a necessidade de uma política voltada para o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade.

Diante da importância da EJA em Goiânia, observamos que houve avanços concretos na década de 1990, o que se deu após longo processo de busca de autonomia frente ao governo estadual em diversos contextos históricos. Nesse sentido, a SME implantou o Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA) e desenvolveu um Programa Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, que se constituiu em uma primeira proposta que proporcionou a extensão do atendimento aos adolescentes, jovens e adultos estudantes da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Constatamos que a gestão da SME no período de 2001 a 2004 apresentou expressivos progressos na metodologia desenvolvida no trabalho com adolescentes, jovens e adultos, tendo a implantação do projeto AJA-Expansão evidenciado iniciativas que congregaram os princípios da gestão democrática no que diz respeito, às normas como também à dimensão pedagógica.

Por meio da investigação, foi possível perceber a atuação de várias estudiosas como Alda Maria Borges, Maria Emília de Castro Rodrigues, Maria Margarida Machado, Walderês Nunes Loureiro, Márcia Pereira Melo e Marisa Claudino da Costa, entre outras, entusiastas com a potencialidade da educação

popular. Organizaram-se para possibilitar uma educação libertadora, trilhando caminhos de uma prática dialogada com os educandos.

Pode-se dizer que a participação dessas intelectuais em parceria com outras organizações da sociedade civil tem um traço em comum com a proposta da gestão democrática popular. Assim, entende-se que o projeto AJA-Expansão possibilitou a seus partícipes, tanto gestores como educadores populares e educandos, a oportunidade de vivenciarem uma complexa experiência de relações sociais e de ações transformadoras.

Nesse sentido, investiram em um processo educativo nos lugares em que havia a demanda, pois tinham em mente a necessidade de que a escola se estendesse até os sujeitos dela excluídos historicamente. Portanto, o projeto AJA-Expansão, em seu processo contínuo de formação e transformação, buscou possibilitar a educadores e educandos exercício de seu papel de cidadãos na vida pública.

Ao longo da investigação, foi possível perceber que a temática cultural sempre esteve presente na trajetória do projeto AJA-Expansão, fundamentando-se nas experiências vivenciadas nos anos de 1950 e 1960 de Educação Popular, sistematizadas nas ideias de Paulo Freire. Desse modo, compreendemos que o projeto AJA-Expansão desenvolvido no período de 2001-2004 representou grande avanço para o processo de alfabetização de sujeitos excluídos do direito à aprendizagem escolar.

Este estudo permitiu apreender a importância de se valorizar esse projeto como elemento dinamizador de experiências em que o entusiasmo marcante dos envolvidos possibilitou a expressão da dimensão política em seus educandos de modo a se empenharem na continuidade de seus estudos. Desse modo, percebe-se o compromisso social com as camadas populares daquela gestão da SME, durante o período de 2001 a 2004, ao sensibilizar-se na busca do atendimento a uma demanda dessa natureza.

Foram parceiras fundamentais na realização dessa experiência, orientada pela teoria de Paulo Freire, a secretaria de educação do município de Goiânia e organizações e instituições da sociedade. A ação educativa a partir do diálogo e da valorização dos saberes dos movimentos populares foi o instrumento mais

importante para a organização desse trabalho, buscando oferecer uma educação mais adequada aos trabalhadores excluídos do ensino.

As entrevistas evidenciam uma riqueza ímpar do Projeto AJA-Expansão, pois as práticas e reflexões realizadas proporcionaram um saber crítico, tendo como instrumento uma relação dialógica, de sujeitos engajados, militantes e intelectuais, em busca de formação para a libertação dos oprimidos.

Nesse contexto, compreendemos que o Projeto AJA-Expansão teve seus princípios pautados na educação popular, tendo em vista a busca de transformações sociais e o desafio por ele enfrentado de pensar o tipo de homem que se quer formar e, para qual sociedade, por meio de um processo de aprendizagem dialógico. Isso reflete o compromisso com a educação dos excluídos ao possibilitar o acesso destes ao conhecimento crítico.

Fundamentou-se em uma concepção ampliada de educação de adultos, a qual entende a educação como o direito de todos à aprendizagem, o direito de ampliar conhecimentos ao longo da vida e não apenas de se escolarizar. Tudo isso se deu como resultado de uma percepção construída a partir da participação política de seus idealizadores e gestores em movimentos de Educação de Base, Círculos de Cultura, e outros fóruns fundamentados nos ideais da educação popular construídos entre 1940 e 1960.

Podemos, também, constatar o compromisso dos agentes envolvidos de forma mais direta naquele processo, como Faculdade de Educação da UFG, Departamento de Educação da então Universidade Católica de Goiás, hoje PUC-Goiás e, na qualidade de responsável direta, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Além desse, foi importante a participação de outros parceiros, como igrejas, sindicatos, associações de moradores, empresas etc, unidos no intuito de atender a uma demanda por educação de pessoas jovens e adultas analfabetas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4. ed. revista. Brasília: Líber livro, 2008.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.
- BRANDÃO, C.R. **Aprender a saber com e entre outros**. In: ASSUNÇÃO, Raiane (org.). Educação Popular na perspectiva Freiriana, S. Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire 2009. p.09-18 . (Educação Popular).
- _____. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/ MEC, UNESCO, 2008. p. 17-56.
- _____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Educação para Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental. Proposta curricular - 1º segmento. [Coordenação e texto final] Vera Maria Masagão Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- _____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CALIXTO, Dilma. T. R. **Temas geradores: Uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2004, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/node/674>>. Acesso em agosto, de 2014.
- CANESIN, Maria Tereza. Formas de Organização Camponesa em Goiás (1954/64). Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG. 1988. (Coleção Teses Universitárias).
- CARRILLO, Afonso Torres. **A Educação Popular como prática Política e Pedagógica Emancipadora**. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos LULA (2003,2010)**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano/2012/Trabalhos/Marcelo_Pagliosa_Carvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em 16 fev. 2015.

CLIMACO; Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs). A SME-Goiânia (2001-2004): Concepções e Reflexões. In: CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs.). **Para além da Escola**: Recife: Anpae/Goiânia: Funape, 2013. p. 23-53.

COSTA, Cláudia. Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA**: Desafios no processo ensino-aprendizagem. 2008, p.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. P. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/node/674>>. Acesso em ago. 15, de 2013.

COUTO, Ronaldo Costa. História Indiscreta da Ditadura e da Abertura - Brasil 1964-1985. Rio de Janeiro: Record, 1998, 518p.

CUNHA, Alda M. B. et al. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan. /abr. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos na periferia de Goiânia**: espaços formativos e mediações escolares. 2012. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

_____. Projetos Integrados e ações intersetoriais: uma experiência de Gestão Democrática na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). In: **Para além da Escola**: CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs.): Recife: Anpae/ Goiânia: FUNAPE, 2013.p.221-249.

FAVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Campinas: Autores. Associados, 2006.

FAVERO, O.; FREITAS, M. **A Educação de Jovens e Adultos**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/16712/10703>>. Acesso em. 08/nov./2014.

FERRONATO, Cristiano. Educação popular no Brasil; Trajetória histórica e perspectivas. **Revista do Centro Universitário Moura Lacerda**. Volume 10, n. 10, p.95-106. 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE. F. M. P.; PRADO, M. E. B.B. Professores Construtivistas: A formação em Serviço. Potro Alegre: **Anais do VII Congresso Internacional Logo** - I Congresso de Informática Educativa do Mercosul, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife.2008. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa escolar/](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa_escolar/)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

GATTI, Bernadete A & ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (org.), **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Teoria e Prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2010, p.21-37.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Relatório Geral de Atividades Desenvolvidas a partir do Convênio MEC/FNDE- 828072/2003**. Brasil Alfabetizado 2003, Goiânia, 2004a.

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Relatório de Gestão 2001-2004**. Goiânia, 2004b.

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Ações e Concepções 2001-2004**. Goiânia, 2002.

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Projeto AJA-expansão: educação fazendo a sua parte**. Goiânia, 2001. (mimeo).

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Projeto AJA-expansão: educação fazendo a sua parte**. Goiânia. (s/d.a)

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **O Projeto AJA-Expansão conselho municipal**. Goiânia. (s/d.b).

_____. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Pano de Trabalho**. Goiânia. (s/d.c).

_____. **Programa de atendimento a adolescentes, jovens e adultos**: uma longa caminhada começa com um único passo. Goiânia: Diário Oficial, p.1-6; Bandeirante, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GUIMARAES, Veridiana Canesin. **Sujeito e cultura em O Mal-Estar da Civilização**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

GOMES, DINORÁ de Castro. A “**Escola Municipal Flor do Cerrado**”: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. 2006. 192f. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova Lei de Educação. **Em Aberto, Brasília**, ano 7, n. 38 p.39-44, abr./jun. 1998.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação nº 14. Mai-ago, 2000, pp.108-130 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/07-artigo6.pdf>>. Acesso em: 12 de abril. 2014.

_____; XIMENES, Salomão. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 130-148.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IBGE. Censo Demográfico 2000 - População economicamente ativa. In: CALIXTO, Dilma. T. R. (2004). **Temas geradores: Uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. 2004.

_____. Censo 2000 In: Secretaria Municipal da Educação (SME). **Projeto AJA-expansão: educação fazendo a sua parte**. Goiânia. (s/d.a)

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JESUS, Janaína Cristina de. MACHADO, Maria Margarida. BARBOSA, Marisa Claudino da Costa. Educação fundamental de adolescentes jovens e adultos. In: CLÍMACO Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (orgs.). **Para além da Escola; por uma Política pública intersectorial.**, Recife: Anpae/Goiânia: FUNAPE, 2013.

KREUTZ, Lucio. **Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-1964**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **O aspecto educativo da prática política**. Goiânia, centro editorial e gráfico da UFG, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 10ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

_____. **Contexto Histórico da Alfabetização/ Analfabetismo de jovens e adultos no Brasil**. (Texto apresentado na abertura do Curso de Formação dos Alfabetizadores de Ipixuma, do programa Alfabetização Solidária) maio, 1997.

_____; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação de jovens e adultos no Brasil: campanhas, movimentos, projetos, programas... qual o lugar da EJA nas políticas públicas?** (Palestra proferida na 54ª Reunião Anual da SBPC. 12/07/2002) – Goiânia - Goiás.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania** - PNAC. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, p.3-17 abr./set. 1992.

MELO, Carolina Abbadia. Resistências em Pauta: Movimento Estudantil nas páginas de O Popular em 1968. Estudos. Goiânia, v. 38, n. 4, p. 707-730, outubro/dezembro. 2011.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, nº. 25, jan.- jun. 2011, pp. 109-124. 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PALUDO, C. **Movimentos Sociais e Educação Popular: Atualidade do legado de Paulo Freire**. nov. 2008. Disponível em:<www.ufpel.edu.br/fae/>Acesso: 02 jul. 2012.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em Festa: gesto de ensinar e aprender na cultura popular**. Goiânia: Editora da UCG; Ed. Kelps, 2005.

PINTO, João Bosco Guedes. Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Volume 5, n. 15, p. 125-152 São Paulo: Editora Cortêz 1984.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Construção de uma Proposta Democrático Popular de Educação para Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos Sujeitos do Processo Educativo às unidades escolares**. Disponível em<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/tema gerador retorno da pesquisa.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/tema%20gerador%20retorno%20da%20pesquisa.pdf)>Acesso em 20/09/2013.

_____. A experiência de educação popular do Centro Popular de cultura em Goiás. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 469-490, jul. /dez. 2011.

_____. **Enraizamento de Esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás**. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: retomando uma história negada**. s/d. Goiânia, 2000. (Texto didático).

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire**. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. 2007.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA-SÁ, J. Ronie, ALMEIDA, C. Domingos de, GUINDANI, J. L. Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologias. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I- Número I- p.1-15, julho de 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. Avanços e Desafios do educador na formação do educador de Jovens e Adultos. In: Machado, Maria Margarida (*org*) **Formação de Educadores de Jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p.57-72.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

ULHÔA, Andrea Alves; RODRIGUES Maria Emília de C. Formação dos Educadores Populares do Projeto AJA-Expansão. Anais do **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária** Belo Horizonte - 12 a 15 de setembro de 2004, p.1-7.

UNIVERSIDADE Católica de Goiás. Resolução 0022/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração da UCG, que estabelece a Política e Extensão da UCG. Goiânia, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2003.

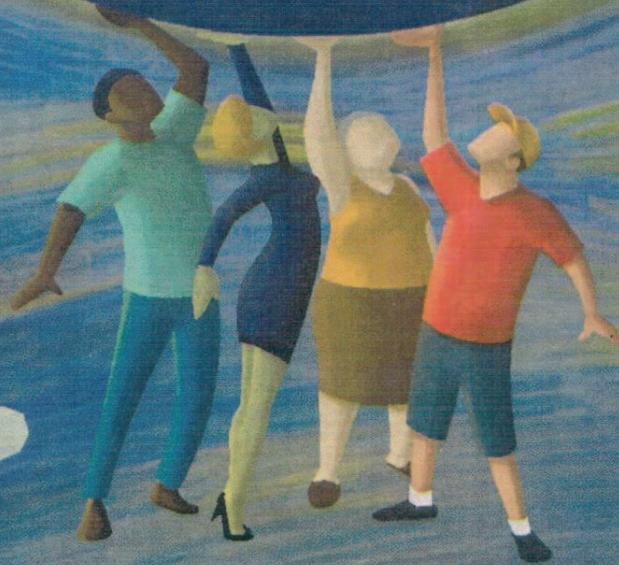
VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos teóricos**. Adaptação do Capítulo II da Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em 21/09/2014.> Acesso em 25/02/2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1969.

AJA

expansão



O QUE É O PROJETO AJA EXPANSÃO

O Projeto AJA Expansão é uma oportunidade de acesso aos estudos para os adolescentes, jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia busca, em parceria com toda a sociedade, garantir Ensino Fundamental a 45.000 pessoas acima de 15 anos, que ainda não foram alfabetizadas em nosso município, segundo os dados do IBGE.

O FELIZCIDADE E O AJA EXPANSÃO

Aqui em Goiânia, desenvolvemos o Programa FelizCidade, onde o Projeto AJA-Expansão é parte de uma política integrada de combate emergencial e estrutural às situações de exclusão social. Emergencial, porque procura dar condições imediatas para que as famílias possam ter recursos para acesso à saúde, à educação etc. O passo seguinte são as ações estruturais para que as famílias tenham acesso a instrumentos que lhes dêem condições de sair de sua situação de pobreza e exclusão.

OBJETIVOS DO PROJETO AJA

- Ampliar o atendimento do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos no Município de Goiânia, assegurando um ensino de qualidade e possibilitando aos educandos sua permanência, com êxito, neste nível de ensino.
- Desenvolver metodologias na educação de adolescentes, jovens e adultos que busquem resgatar a identidade pessoal e social dos educandos.
- Criar formas alternativas de ensino que satisfaçam às necessidades básicas dos adolescentes, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos.
- Possibilitar a formação contínua dos educadores que atuam na educação de adolescentes, jovens e adultos.

COMO FUNCIONA

- **ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:** Mínimo de 15, máximo de 25 alunos.
- **LOCAL DE ATENDIMENTO:** Escolas da Rede Municipal de Ensino, Empresas, Órgãos Municipais, Associações de Bairros, Centros Comunitários, Igrejas e outros.

- **HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:** 2 horas e 30 minutos de aula diariamente - (2ª a 5ª feira);
- Reuniões semanais para formação contínua dos educadores populares (6ª feira).

QUEM FAZ O PROJETO AJA EXPANSÃO

- **ENTIDADES:** A SME tem contato com parceiros para atuar na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: Universidades, Igrejas, Associações de Moradores, Empresas e Sindicatos de diferentes categorias do município.
- **EDUCADORES:** graduados e graduandos em Pedagogia ou outro curso de licenciatura; pessoas que possuam comprovada experiência na Educação de Jovens e Adultos ou professores com formação em curso de magistério de nível médio. Carga horária semanal: 12 horas. Os educadores populares atuarão como motivadores neste processo inicial de escolarização e serão, preferencialmente, pessoas da própria comunidade e indicados pelos parceiros.
- **ALUNOS:** adolescentes, jovens ou adultos ainda não alfabetizados, que se encontram fora das escolas.

COMO PARTICIPAR DO PROJETO

As entidades interessadas deverão encaminhar um ofício à Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia com os seguintes dados: nome completo do educador indicado, endereço e horário de funcionamento do grupo do AJA Expansão (que precisa ser definido juntamente com o grupo de alunos), telefone para contato, lista de alunos que serão atendidos no grupo.

A Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as universidades Federal e Católica, prepara os educadores populares e acompanha o trabalho, através de um grupo de coordenadores; viabiliza a continuidade da escolarização através da matrícula dos alunos na rede pública de ensino; garante o repasse de uma ajuda de custo aos educadores e coordenadores do projeto.

CONTATOS: SME - Gabinete: (62) 524-8905

Divisão de Ensino Fundamental Noturno: (62) 524-8919

EDUCANDOS

Adolescentes, Jovens ou Adultos ainda não alfabetizados, que se encontram fora das escolas.

COMO PARTICIPAR DO PROGRAMA

ENCAMINHAR UM OFÍCIO À DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CONTENDO:

- Nome completo do educador indicado pelo parceiro
- Endereço e horário do local de funcionamento do grupo;
- Telefone para contato;
- Lista de educandos que serão atendidos.

REALIZAÇÃO

Prefeitura
Goiânia
EDUCAÇÃO

PROST
UM PAÍS DE TODOS
GOVANDO JESSEN

FNDE

APOIO:



ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROGRAMA AJA-
EXPANSÃO/BRASIL
ALFABETIZADO

Ler o mundo, escrever a vida.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Contatos: 3524-8923/ 3524-8956

**O QUE É O PROGRAMA AJA-EXPANSÃO/
BRASIL ALFABETIZADO**

É uma oportunidade de acesso aos estudos para os adolescentes, jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados.

**OBJETIVOS DO PROGRAMA AJA-EXPANSÃO/
BRASIL ALFABETIZADO**

- Desenvolver metodologias que busquem resgatar a identidade pessoal e social dos educandos;
- criar formas alternativas de ensino satisfazendo as necessidades básicas dos alunos;
- Possibilitar a formação continuada dos educadores atuantes no programa.

COMO FUNCIONA

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:

- Mínimo de 15, máximo de 25 educandos(as).

LOCAIS DE ATENDIMENTO:

- Empresas, Órgãos Municipais, Associações de Bairros, Centros Comunitários, Igrejas, Escolas e outros.

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

- 2h 30min de aula diariamente - 2ª a 5ª feira;
- Reuniões semanais para formação continuada dos educadores.

**QUEM FAZ O PROGRAMA AJA-EXPANSÃO/
BRASIL ALFABETIZADO**

ENTIDADES PARCEIRAS

Universidades, Igrejas, Associações de Moradores, Associação de Idosos, Empresas, Escolas e Sindicatos de diferentes categorias do município.

EDUCADORES POPULARES

- Graduados e graduandos em Pedagogia ou outro curso de licenciatura;
- Curso de nível médio (preferencialmente magistério);
- Pessoas que possuam experiência na Educação de Jovens e Adultos.

Roteiro para entrevista (Educadores)

Por favor, comece falando do projeto AJA-Expansão – expectativas, o referencial teórico, como foi sua efetivação no cotidiano escolar.

1. Como era visto o encontro semanal de formação continuada por parte dos professores?
2. A formação continuada configura, em um espaço para trocas de experiências entre os professores do projeto?
3. O processo ensino aprendizagem desenvolvido pelos educadores como era?
4. Os textos utilizados na formação quem escolhia? E de que forma era a escuta de vocês em relação à fala dos educandos na hora de escolher os conteúdos a serem trabalhados?
5. Como avalia a formação continuada da época? E a organização do trabalho?
6. Como você via a aproximação entre as teorias estudadas e as práticas empreendidas?
7. A formação como espaço de trocas e de acertos, era vista como momento e possibilidade de aprender um com o outro?
8. Qual era o maior desafio, visto por você na questão da formação continuada e na questão de contribuir com a aprendizagem do educando?
9. Quais as dificuldades e resistências encontradas na sua prática e de seus pares com vistas à superação dos conhecimentos e fazeres inclusive naqueles cristalizados e incorporados?
10. Houve resistência no seu ponto de vista em abraçar a proposta pedagógica do projeto AJA-Expansão?
11. Para você os momentos de formação possibilitou em prática a formação de leitores e escritores da palavra e do mundo?
12. As trocas de experiências naquele momento eram vistas como um momento de possibilidade de aprender com o outro? Como eram trabalhadas as dificuldades, as resistências, na formação continuada?

13. No que se refere à autoria do projeto AJA-Expansão você percebia uma preocupação com a sistematização dos passos trilhados nos encontros de formação? Como era a forma de registrar esse processo?
14. O processo ensino aprendizagem desenvolvido pelos educadores como era? os textos utilizados na formação quem escolhia? De que forma era a escuta de vocês em relação a fala dos educandos na hora de escolher os conteúdos a serem trabalhados?
15. Como avaliam a formação continuada da época? E a organização do trabalho? Como você via a aproximação entre as teorias estudadas e as práticas empreendidas?
16. A formação como espaço de trocas dos acertos, era vista como momento e possibilidade de aprender com o outro?
17. Qual era o maior desafio visto por você na questão da formação continuada na questão de contribuir com a aprendizagem do educando?
18. Quais as dificuldades e resistências encontradas na sua prática e de seus pares com vistas à superação dos conhecimentos e fazeres inclusive naqueles cristalizados e incorporados?
19. No que se refere à autoria do projeto AJA-Expansão você percebia uma preocupação com a sistematização dos passos trilhados nos encontros de formação? Como era a forma de registrar esse processo?
20. Os encontros que os educadores tinham oportunidade de participar eram visto como espaço de intercâmbio e articulação do Projeto AJA-Expansão? Nesse caso esses encontros contribuía para o enraizamento da sua prática, para o aprimoramento de suas formulações e realizações?
21. É possível avaliar o projeto AJA-Expansão como parte, ou seja, ideal dos movimentos sociais que marcaram a educação popular empreendida pelo Movimento de Cultura Popular na década de 1962 em Recife?

Questionário para o aluno:

1. Diga seu nome e onde você estudava na época de 2001 a 2004.
2. Fale-me um pouco da sua relação em sala de aula, com os professores e colegas?
3. De que forma esse processo estava vinculado à leitura crítica do mundo? Qual o nível e formas de participação de organizações da sociedade civil no desenvolvimento do projeto?
4. Como você via os conteúdos ensinados em sala de aula?
5. Você via a relação com o que você aprendia na sala de aula com o seu viver cotidiano?
6. Você participa de algum movimento na sociedade?
7. Como você busca seus direitos? Como você vê a sociedade?
8. Você se vê como um cidadão de direitos?

9. Os textos utilizados na sala de aula quem escolhia? E de que forma era a escuta dos educadores em relação à fala dos alunos na hora de escolher os conteúdos a serem trabalhados?
10. Como eram desenvolvidas as aulas você se lembra? O processo ensino aprendizagem desenvolvido pelos educadores como era?
11. O texto inicial que o professor trabalhava na sala de aula como espaço de trocas e de acertos, era vista como momento e possibilidade de aprender um com o outro?
12. Você via diálogo entre educadores e educandos e entre vocês alunos também havia diálogo?
13. O que era mais discutido na sala de aula?
14. Qual o seu modo de ver e compreender o mundo?

15. O que você aprendia na sala de aula te possibilitava o seu viver cotidiano? Exemplo os conteúdos estudados te ajudava em alguma coisa fora da escola? Se como?

16. Qual era o maior desafio, visto por você na questão da aprendizagem?

17. Quais as dificuldades e resistências encontradas na sua vida escolar e de seus colegas com vistas à superação da leitura e escrita?

18. Para você os momentos de aprendizagem te possibilitou constituir-se como leitor e escritor da palavra e do mundo?

19. Você percebia uma preocupação por parte dos educadores em possibilitar o domínio da leitura e a escrita propostas pelo programa?

20. Como avalia o ensino que você recebeu na época? E a organização do trabalho? Você via a aproximação entre o que você estudava com o que você via fora da escola?
21. O que você estudava na sala de aula te possibilitou de alguma forma mudar o seu modo de vida? O que mudou?
22. Qual era o maior desafio visto por você na questão de contribuir com a sua aprendizagem?
23. Como era O processo ensino aprendizagem desenvolvido pelos educadores?
24. As aulas desenvolvidas proporcionou você ver o mundo e as relações que o compõem frente às ações cotidianas. Como?
25. Como foi divulgada o AJA-Expansão em seu bairro?
26. Porque você procurou a educação de jovens e adultos?

ROTEIRO para Entrevista (GESTORES)

Qual o seu nome?

Qual a função você exercia na SME entre 2001 e 2004?

O que era o AJA Expansão?

Quais eram os seus objetivos?

O que diferenciava o AJA Expansão da EAJA?

Por que a SME naquele período optou por desenvolver este programa?

Qual o nível de importância dada ao projeto no interior da SME?

Lembra-se dos trâmites que se passou entre a elaboração do projeto até chegar ao momento de execução?

Qual o era o referencial teórico que dava fundamentação ao programa?

Quem eram os educadores do programa e como eram selecionados?

Quem eram os educandos do programa e como eram integrados?

Como se dava o processo de formação dos educadores para atuar no programa?

Como foi sua efetivação no cotidiano escolar.

Como era O processo ensino aprendizagem desenvolvido pelos educadores?

Como se dava a organização do trabalho pedagógico no programa?

Quais eram as maiores dificuldades do programa?

Quais foram os maiores avanços do programa?

O programa conseguiu atingir os objetivos propostos? Como?

Houve resistência no seu ponto de vista em abraçar a proposta pedagógica do projeto AJA Expansão?

Você vê uma relação entre a educação popular e o projeto Aja Expansão da época? Como se dava? E, caso não se dava, por que não se dava?

A educação popular foi o referencial teórico do projeto AJA-EXPANSÃO?

O projeto AJA possibilitou o educando ver o mundo e as relações que o compõem frente às ações cotidianas.

O Governo Municipal da época possibilitou a abertura de espaços na construção dessa proposta e na participação dos educadores nas tomadas de decisões?