



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eliana Santos dos Santos

4 ESTALO AGO/SET - 96

A - PONTE

- O Instituto Universidade Popular (UNIPOP) estará realizando no mês de outubro, os seguintes cursos:
TEATRO PARA CRIANÇAS:
Com duas turmas:
Uma com aulas somente aos sábados e a outra com duas aulas durante a semana, no horário de 15 às 18 hs. O curso iniciou no dia 02 de outubro e vai até 12 de dezembro.
- OFICINA DE TEATRO PARA BONECOS PARA TRABALHAR TEXTOS BÍBLICOS:
No período de 15 a 25 de outubro, das 19 às 22 horas.
- OFICINA DE PROCEDIMENTOS PARA CONSELHEIROS TUTELARES
Período: 16 a 18 de outubro, das 16 às 18 horas.
Se você ainda não sabe o endereço da UNIPOP, anote aí!!
Avenida Senador Lemos, 557, Umarizal. Fone: 224-9074
- A CASA DA LINGUAGEM PROMOVE:
Curso de português e oficina de redação durante todo o mês de outubro, nos seguintes horários: 8 às 10 horas, 10 às 12 horas e 16 às 18 horas.
Em novembro serão abertas inscrições para novas turmas.
- A UFPA. REALIZA EM OUTUBRO:
O Núcleo de Arte da Universidade Federal do Pará realiza no período de 14 a 20 de outubro, o XXIII
- ENCONTRO DE ARTE DE BELÉM.
A abertura acontece no dia 14 de outubro, às 21hs, no Teatro da Paz.
- PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC/PROFESPI) ...

PLURAL


O ANALFABETO POLÍTICO

(Bertold Brecht)

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo da vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.
O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política.
Não sabe o imbecil que da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado e o assaltante.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Empine essa idéia!



"Criança com direitos não entorta".

SE VOCÊ GOSTA DE DIVIDIR COM OS OUTROS AQUILO QUE APRENDEU, ENTÃO VENHA PARTICIPAR DO PROJETO EDUCAÇÃO E CIDADANIA. INFORMAÇÕES NO CAC.
Fone: 222-1883.

Centro Alternativo de Cultura - CAC:
Um estudo sobre as relações entre educação popular e teologia da libertação na Amazônia

Belém - Pará
2024



Eliana Santos dos Santos

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA - CAC:
UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E
TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO NA AMAZÔNIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Colares da Mota Neto

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Belém - Pará
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - Pa

S237 Santos, Eliana Santos dos
Centro Alternativo de Cultura - CAC: Um estudo sobre as
relações entre educação popular e teologia da libertação na
Amazônia / Eliana Santos dos Santos. — 2024.
97 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do
Estado do Pará, Belém, 2024.

1. Educação popular na Amazônia. 2. Centro Alternativo
de Cultura. 3. Teologia da Libertação. I. Título.

CDD 23° 370.115098115

Eliana Santos dos Santos

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA - CAC:

Um estudo sobre as relações entre educação popular e teologia da libertação na Amazônia

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Data de Aprovação: 21/06/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – Orientador
Doutor em Educação (Universidade Federal do Pará – UFPA)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França -
Examinadora Interna
Doutora em História da Educação (Universidade Estadual de Campinas)
Universidade do Estado do Pará

Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro – Examinadora Externa
Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Universidade Federal do Pará UFPA

Dedico este trabalho às mulheres da Amazônia,
em especial à minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Pai Eterno, a Nossa Senhora da Conceição, a Jesus Cristo Redentor, ao Patriarca São José, ao Chefe Império Juramidã e a todos os Seres Divinos, pela sabedoria divina que tem me iluminado e protegido em todos os dias de minha vida terrena.

Gostaria de expressar aqui, através de palavras sinceras, um pouco da importância de cada uma e de cada um que esteve comigo nesta trajetória, porque o que sou hoje, sem dúvida, é resultado de uma construção coletiva, pois a vida é feita de várias histórias, encontros, convites e desafios. Certamente, esses parágrafos não conseguirão agradecer a todas e todos que fizeram parte dessa fase da minha vida, da transformação da história da minha formação.

Aos que vieram antes, em especial a minha mãe, Waldina Maria Santos dos Santos (D. Dina), guia dos meus passos nessa vida, exemplo de mulher forte e de luta. Ao meu pai, Azamôr Souza dos Santos (em memória), anjo da guarda, que sempre esteve ao meu lado apesar da nossa pouca convivência.

*Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo menos de
onde vens (Provérbio Africano)*

Ao meu amor, companheiro e amigo Raimundo Trindade Santos, pela parceria, escuta, paciência; pelos abraços e sorrisos que deram leveza aos meus dias.

Aos meus familiares, tias, tios, primas e primos que não me deixam esquecer o amor pela convivência tão próxima e por todos os conselhos.

A todos da irmandade do CICLUJUR-PA, em especial Dona Luzmarina Prado e o Senhor Vítor Geraldo Cruz, pela oportunidade de poder vivenciar uma experiência comunitária de Fé.

Ao movimento de mulheres feministas Marias que ficaram privadas de minha companhia por conta do recolhimento para a elaboração deste trabalho. Todo o meu carinho a essas mulheres potentes que me ensinam que...

Sou Maria borboleta, tenho asas para

*voar e eu escolho o meu caminho, e
decido onde quero pousar (Simone Viana).*

Agradeço ao meu professor e orientador Dr. João Colares da Mota Neto, que acreditou no valor acadêmico desse projeto de pesquisa, pela generosidade em me acolher, primeiramente online - no período da pandemia de covid 19 - e depois pessoalmente. Agradeço pelo diálogo e pelas minhas orientações que foram permeadas de solidariedade, paciência e muito afeto. Gratidão, querido educador! Obrigada pela oportunidade do exercício de uma prática autônoma e militante na construção do conhecimento.

Agradeço à equipe do Centro Alternativo de Cultura (CAC), as educadoras populares, em especial as entrevistadas desta pesquisa, que me receberam com enorme carinho e compartilharam com muito amor suas trajetórias, concedendo as informações desta pesquisa. Vocês fortaleceram a esperança e o senso de responsabilidade com o mundo e me ensinaram a ser plantadeira de sementes boas.

*Eu vim do corpo da minha mãe, ela me
deu semente boa, nutriu meu sangue
se espalhem em benção. Sou
Plantadeira de sementes boas.
(Plantadeira)*

Agradeço às professoras doutoras Georgina Negão Kalife Cordeiro e Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França pelo exemplo de mulheres potentes e por me conduzirem nesta produção acadêmica. Gratidão pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

*A utopia está lá no horizonte. Me
aproximo dois passos, ela se afasta
dois passos. Caminho dez passos e o
horizonte corre dez passos. Por mais
que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia? Serve para*

*isso: para que eu não deixe
de caminhar. (Eduardo Galeano)*

À UEPA por me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade. As dificuldades de acesso ao programa não foram poucas, mas sou grata ao PPGED-UEPA pelas aulas remotas durante o ano de 2021, as quais me impactaram profundamente pela ousadia e por criarem, por meio da tecnologia, novos espaços de conhecimento.

Aos professores pelo amparo e acolhimento ao meio científico, intelectuais que me inspiraram. Muito obrigada por terem me proporcionado educação e estímulo para continuar.

Aos funcionários dessa universidade, em especial a equipe da secretaria, trabalhadores tão solícitos e atenciosos na resolução dos nossos problemas e dúvidas.

Gratidão!

É por amor!

Sim, é por amor à vida que cantamos
e tantas vezes choramos também.

É por amor à vida que estamos lutando
e vamos andando lentamente para
buscar a luz e a liberdade das manhãs
de sol!

É por amor!

Sim, é por amor à vida, evidentemente,
que encaramos de frente essa imensa
dor
que se nos impõe nesse reinado amargo
do ódio presente!

É por amor à vida

que estamos nas ruas, nas praças,
nas estradas e gritamos palavras de
ordem de uma nova ordem!

Sim, é por amor

É por amor à vida que marchamos nas
madrugadas de lua nova levando nos
braços a fúria das tempestades
Prontos a resgatar a terra que nos
tomaram.

Vamos replantar as flores e as sementes
Que há séculos estão em cio!

É por amor!

Sim, é por amor à vida que
profundamente doloridos recolhemos
em nossos braços
os que foram brutalmente feridos
e quando já não podemos
devolver-lhes a respiração nós
comungamos de seu sangue e os
fazemos ressuscitar
em milhares de vidas e sorrisos!

É por amor!

Sim, é por amor à vida que
escrevemos nas pedras os poemas da
esperança rebelde que pichamos nos
muros e nas portas as frases
corajosas de um futuro novo que
dançamos nas festas de sábado
no batuque do carnaval de um povo
livre!

É por amor que nos abraçamos

Que nos beijamos na esquina e já não
tememos

Andar de braços dados seguindo a
bandeira da paz

E da ternura consequente!

É por amor!

Sim, é por amor à vida

Que desesperadamente amamos!

É por Amor! Zé Vicente (2000)

RESUMO

SANTOS, Eliana Santos dos. **Centro Alternativo de Cultura - CAC**: um estudo sobre as relações entre educação popular e teologia da libertação na Amazônia. 2024. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

Trata-se de um estudo histórico sobre uma experiência de educação popular na Amazônia, cujo objeto aborda como se concebe a relação entre educação popular e teologia da libertação a partir da história de atuação do Centro Alternativo de Cultura (CAC), localizado na Amazônia, no estado do Pará. O objetivo geral é analisar como se constrói a relação entre a educação popular e a teologia da libertação, a partir da história de atuação do Centro Alternativo de Cultura (CAC), no período de 1991 a 2021. Os objetivos específicos são: a) reconstruir a história e as memórias do Centro Alternativo de Cultura Pe. Freddy (CAC), bem como a trajetória de atuação nas comunidades/espços periféricos do Estado do Pará; b) discutir as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o CAC no trabalho com as comunidades/espços, particularmente, a educação popular e a teologia da libertação; c) analisar quais as contribuições do CAC para a consolidação de uma experiência de educação popular na Amazônia paraense. Para o alcance desses objetivos, optou-se pela abordagem teórico- metodológico histórico-dialética. Esta é uma pesquisa inédita, fundamentada metodologicamente na história da educação, que possibilitou aprofundar o estudo sobre a história do CAC, a qual foi realizada por meio da análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. As participantes da pesquisa, educadoras populares do CAC, foram selecionadas pela relevância de sua atuação nos territórios de periferia atendidos pela experiência. Os resultados da pesquisa apontam para os seguintes aspectos: a) a história do CAC se concretiza pela inserção nas comunidades periféricas da região metropolitana de Belém, nas quais a educação escolar reproduzia a repetência escolar e, no decorrer do tempo, o foco foi ampliado para uma educação socioambiental; b) a educação popular tem potencializado comunidades com base na realidade social das pessoas envolvidas; e c) o CAC tem se revelado uma experiência de educação popular na Amazônia construída na interseção com a teologia da libertação.

Palavras-chave: Educação Popular; Teologia da Libertação; Comunidades

Periféricas; Amazônia. Centro Alternativo de Cultura.

SANTOS, Eliana Santos dos. **Centro Alternativo de Cultura - CAC**: a study on the relationships between popular education and liberation theology in the Amazon. 2024. 101 f. Dissertation (Masters in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

ABSTRACT

It deals with the history of the relationship between popular education and liberation theology, whose problematic addresses how the relationship between popular education and liberation theology is conceived, based on the history of activity of the Centro Alternativo de Cultura (CAC), located in the Amazon in state of Pará. The general objective is to analyze how the relationship between popular education and liberation theology is constructed, based on the history of activity of the Centro Alternativo de Cultura (CAC) from 1991 to 2021. The specific objectives are: a) Reconstruct the history and memories of the Centro Alternativo de Cultura Pe. Freddy (CAC), as well as the trajectory of activity in peripheral communities/spaces in the State of Pará; b) Discuss the theoretical and methodological bases that underpin the CAC in its work with communities/spaces, particularly popular education and liberation theology; c) Analyze the contributions of the CAC to the consolidation of a popular education experience in the Pará Amazon. To achieve these objectives, we opted for a historical-dialectic theoretical-methodological approach. This is an unprecedented research, methodologically based on the history of education that made it possible to delve deeper into the history of the CAC, which was optimized through documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews. The research participants were selected because they are women working in their peripheral territories and are Popular Educators. Given this, the results are: a) the history of CAC is materialized through its insertion in peripheral communities in which school education reproduced school repetition and over time, the focus was expanded to socio-environmental education; b) popular education has enhanced communities based on the social reality of the people involved; and c) CAC has contributed to popular education by carrying out grassroots work in the Pará Amazon.

Keywords: popular education; liberation theology; peripheral communities; Amazon.

Alternative Culture Center

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiros bairros de atuação do CAC	50
Quadro 2 – Mapa das comunidades do CAC	63
Quadro 3 - Apresentação das entrevistadas	65

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Bairro do Guamá – Belém - PA	66
Mapa 2 - Rua Cipriano Santos	68
Mapa 3 - Bairro do Distrito Industrial	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área interna da atual sede administrativa do CAC	42
Figura 2 - Símbolo do CAC	43
Figura 3 - Padre Freddy Servais	44
Figura 4 - Convite de lançamento do CAC	46
Figura 5 - Folder convite Noites de Pesquisa	48
Figura 6 - Entrevista do Pe. Freddy	49
Figura 7 - Contexto do bairro da Sacramento	51
Figura 8 – Imagem do jornal Estalo	53
Figura 9 – Capas do Estalo Ano 1995	54
Figura 10 – Tema sobre Racismo	55
Figura 11 – Comunidade Santa Luzia	56
Figura 12 - Convite do I VivaCidade	60
Figura 13 - Organograma do CAC	61
Figura 14 - Comunidade Jesus Libertador	67
Figura 15 - Espaço Novo Florescer	70
Figura 16 - Espaço casarão Marielle Franco	72
Figura 17 - Oficina de fotografia	73
Figura 18 - Jardim medicinal	78
Figura 19 - Programação do Encontro de atualização pedagógica	82
Figura 20 - Programação do encontro de capacitação pedagógico	83
Figura 21 - Anel de Tucum	86

SUMÁRIO

1 ESPERANÇAR – INTRODUÇÃO	14
1.1 Motivações da pesquisa	16
1.2 Trajetória metodológica	25
2 CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA Pe. FREDDY SERVAIS – CAC	40
2.1 Fundação do Centro Alternativo de Cultura (CAC)	43
3 TECENDO RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA PARAENSE	64
3.1 Espaço: CAC Comunidade Jesus Libertador	66
3.2 Espaço: Novo Florescer	68
3.3 Espaço Casarão Marielle Franco	70
3.4 Fatos e vivências	74
4. VOCÊ TOPARIA LEVAR UM ANEL? CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	97

1 ESPERANÇAR – INTRODUÇÃO

“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar.

E esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera.
esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!
esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...”

Paulo Freire (1967)

1.1 Relatos iniciais

Sob as palavras de Paulo Freire (1921 – 1997), inicio este texto. “Esperançar” me trouxe até aqui e assim começo contando um pouco da minha trajetória profissional entrelaçada com a militância social, iniciada durante a juventude na Pastoral da Juventude (PJ), uma das pastorais da Igreja Católica. Na década de 1990, morava no bairro do PAAR, periferia do município de Ananindeua, uma das maiores ocupações urbanas da época, um local onde a violência e as turmas de gangues predominavam entre a juventude.

A PJ foi o primeiro espaço de organização social que aprendi a me articular enquanto juventude, a vivenciar uma experiência de educação popular e a realizar o trabalho de base com os jovens. A participação nesse espaço foi essencial para o meu crescimento e engajamento social. Acumulei conhecimento e experiências de mobilização social em atividades coletivas como: Grito dos Excluídos, Semana Social Brasileira, Fórum Pan-Amazônico, Fórum Social Mundial, Jornadas de lutas, organização de atos de rua, além de mobilizações e elaborações de materiais formativos. Ademais, ajudei a coordenar comitês populares na região metropolitana de Belém em campanhas e plebiscitos como: o da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), o da Dívida Externa, o referendo contra as armas, a reestatização da Companhia Vale do Rio Doce e da Constituinte.

A experiência do trabalho popular me aproximou do movimento ecumênico de base, uma articulação de igrejas cristãs surgida na Amazônia paraense a partir das mobilizações pela libertação dos presos do Araguaia, e me motivou a participar do curso livre de Teologia Ecumênica EM 2001, organizado pelo Conselho Amazônico de Igrejas Cristãs (CAIC), uma representação do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC) para a Amazônia. O curso era realizado pela ACER e funcionava nas dependências da Universidade Popular (UNIPOP).

Durante o período de estudo, pude aprofundar os conhecimentos sobre a Teologia da Libertação e iniciar uma militância de prática ecumênica. Ao final do curso, elaborei um trabalho de conclusão denominado: “O livro de Jonas e a experiência da missão: uma novela eclesial para os dias de hoje”.

Em 2010, participei do Curso de Ecumenismo e Diversidade Religiosa promovido pelo Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEP), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), no qual tive a oportunidade de dialogar com estudantes latino-americanos sobre “Terra e Humanidade ameaçadas pela crise ambiental: desafio ao ecumenismo”. Nessa oportunidade, conheci mais sobre a Teologia da Libertação nos outros contextos latino-americanos.

A trajetória que percorri me trouxe a necessidade de ter uma graduação. Confesso que temia que a academia não fosse para mim. Ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2014, busquei trilhar caminhos que ampliassem os conhecimentos teóricos para além da Educação no contexto escolar. Durante a graduação, participei de eventos acadêmicos e fui bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/ FADESP), Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, do grupo de estudo e pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural de Educação e do projeto de pesquisa: “A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças da Amazônia”. Esses espaços proporcionaram momentos de reflexões, produções e socialização de conhecimentos que fortaleceram o senso crítico e me fizeram acreditar não haver somente um único modo de produzir e reproduzir a Educação, pois somos diversos.

No período da universidade, iniciei minha militância no Movimento de Mulheres Feministas Marias, o Movimento de Mulheres Feministas Marias é um movimento auto-organizado de mulheres que busca, cotidianamente, construir a luta de libertação feminina, fortalecendo a luta, reunindo mulheres trabalhadoras das

periferias, escolas, universidades e campo em torno das necessidades reais em relação à valorização do trabalho, ao combate à violência, pelo acesso às creches públicas, ao tráfico de mulheres e à exploração sexual, pelo acesso e melhoria das políticas de saúde, educação e moradia, pela conquista de direitos, pela autonomia e liberdade de expressão e pelas relações de igualdade entre os gêneros. Surgiu em março de 2011 a partir da organização de um Coletivo de Mulheres estudantes, sem terra, sem teto, sindicalizadas, militantes de diversas áreas que passaram a se reunir para discutir e aprofundar a concepção do feminismo marxista. A reflexão conduziu a ação. Marias é uma semente situada na Região metropolitana de Belém (RMB), visa espriar a luta feminista em diversos cantos, com diversos rostos que compõem as mulheres da Amazônia.

contribuindo para o diálogo sobre a consciência de classe e o feminismo de mulheres da periferia da Região Metropolitana de Belém. Concluí minha graduação com o trabalho intitulado: “Pra mudar a sociedade do jeito que a gente quer, participando sem medo de ser mulher: a contribuição das mulheres para a construção da educação do campo” orientada pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Cursei duas especializações: uma em Gestão educacional e docência do ensino básico e superior (em 2015), na qual apresentei o trabalho final intitulado: “As contribuições de educação de jovens e adultos para as mulheres do campo” pela Faculdade da Amazônia (FAAM), orientada pelo Prof.º Esp. Thiago André Nunes da Cruz. E outra em Alfabetização de Jovens e Adultos para a Juventude (em 2015), a qual teve o trabalho final denominado: “A escolarização das mulheres trabalhadoras da feira da oito de maio: uma reflexão para o estudo da EJA” pela Universidade Federal do Pará (UFPA), orientada pela Prof.ª Dr.ª Rose Giordana.

Entendo que a sociedade brasileira se organiza em espaços de movimentos sociais, igrejas, grupos de bairros, dentre outros, visando combater as mazelas deixadas por um sistema econômico que explora mulheres, homens, crianças e os recursos naturais. Vale destacar que escrevo este texto frente a um cenário político de intenso ataque ao legado de Paulo Freire, autor de ideias que ainda provocam controvérsias em uma significativa parte da sociedade brasileira.

Diante disso, reafirmo o meu compromisso com a educação democrática e libertadora, pois muitas sementes da educação popular foram semeadas ao longo dos anos, em diferentes locais da Amazônia. Por fim, muitos caminhos me

conduziram até o mestrado. Nesse sentido, como educadora formada no cotidiano das comunidades da Amazônia, aprendi que Fé e Política devem andar juntas. A educação popular e a transformação social orientam o meu agir político.

1.1 Motivações da pesquisa

Meu ponto de partida é a compreensão de que a pesquisa semeia a esperança, a solidariedade e produz vida. Desse modo, na escrita das motivações desta pesquisa, começo dizendo que a trajetória sofreu um desvio das intenções iniciais que tinha quando apresentei o projeto para a seleção do mestrado. Estava decidida a estudar as práticas educativas e saberes vivenciados pela Irmandade Religiosa da Igreja de Nossa Senhora do Rosário da Campina dos Homens Pretos da Campina, na cidade de Belém-Pa, no período de 1835 – 1840. Entretanto, não teria tempo suficiente para a realização da pesquisa por conta da escassez de material.

Em diálogo com o meu orientador, professor doutor João Colares da Mota Neto, refleti sobre a possibilidade de mudar o meu projeto. Nesse momento, realizei a leitura do livro “Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980” (Oliveira; Mota Neto, 2019). Durante a leitura, entendi a importância das histórias das instituições de educação popular em Belém e a carência da academia de conhecer essas experiências. Também observei que a história da educação popular em Belém esteve intimamente ligada a movimentos de igrejas que defendiam a teologia da libertação.

A partir disso, comecei a me interessar por pesquisar as experiências de educação popular realizadas nas comunidades dos bairros da periferia da Amazônia. Uma dessas experiências me chamou a atenção e a curiosidade foi direcionada para o Centro Alternativo de Cultura (CAC). Passei a olhar o CAC como um campo de pesquisa riquíssimo que eu poderia adentrar. Depois de reflexões, tomei a decisão de pesquisar sobre a história da educação popular enraizada na periferia da Amazônia paraense, com foco no CAC.

Conheci o Centro Alternativo de Cultura Pe. Freddy Servais (CAC) no espaço “Casarão Marielle Franco”, um dos espaços de atuação do CAC, que realizava atividades para crianças e adolescentes. As atividades aconteciam no prédio

denominado Casarão das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), no bairro do Distrito Industrial em Ananindeua – PA. Fui uma das educadoras populares voluntárias no espaço Marielle Franco.

Atualmente, o CAC é um Centro Social de Promoção de Justiça Socioambiental dos Jesuítas do Brasil, presente na Amazônia paraense, articulado em rede nacional e internacional para a promoção e defesa da infância e dos direitos humanos. Fundado no ano de 1991 pelo padre jesuíta Freddy Servais, desenvolve processos formativos na perspectiva da educação popular para educadoras inseridas nas periferias da Amazônia paraense.

O enraizamento do CAC nas periferias urbanas despertou em mim a curiosidade de pesquisar sobre essa experiência de educação popular existente há 30 anos na Amazônia, que leva o educadores (as) populares, crianças e adolescentes.

Conforme fui conhecendo a história do CAC, percebi alguns diferenciais de sua história. Apesar de surgir em um contexto religioso, localizado no centro da cidade de Belém, em um bairro considerado “nobre”, ele mantém o compromisso de ser uma presença nas periferias, a partir do trabalho voluntário dos educadores populares e lideranças comunitárias, além de se dispor a atender às crianças que vivem em ambientes carentes e violentos da região metropolitana de Belém. Essa presença potencializa e fortalece as organizações sociais de bairros.

Apesar do CAC ser uma obra social dos Jesuítas, mantém nos espaços ou comunidades uma prática inter-religiosa, pois não está vinculado somente a espaços da igreja católica. Destaca-se, também, a grande presença das mulheres, que são: líderes em organizações comunitárias, religiosas e militantes de movimentos sociais, bem como chefes de famílias. O CAC fortalece e incentiva o protagonismo das mulheres por meio das formações dos círculos de cultura que ultrapassam os limites territoriais e de escolaridade.

A resistência e as adaptações vivenciadas ao longo de três décadas despertou o meu interesse em analisar a relação da educação popular e da teologia da libertação de modo geral, e na experiência do CAC, em particular. Ambas as correntes teóricas nasceram na América Latina e contribuíram para um pensamento crítico na Educação. Ao pensar acerca da história da educação na Amazônia com sua diversidade, vale recordar Arroyo (2014), que ajuda a refletir que os “outros

sujeitos”, em movimentos, se organizam para que suas necessidades sejam atendidas, gerando “outras pedagogias”.

A América Latina tem sido herdeira de pensamentos emancipatórios que têm construído importantes rupturas epistemológicas, dentre elas a educação popular e a teologia da libertação, as quais interrogam e apresentam questões importantes para a transformação da sociedade. Muitos projetos que nasceram do “anonimato das periferias” construíram novos sentimentos pessoais e coletivos e potencializaram ou impulsionaram realidades até então desconhecidas.

A educação popular é uma construção coletiva, nascida no calor das lutas populares, final da década de 1950, com educadores populares comprometidos com a causa da mudança. Gadotti e Torres (1994) definem que a educação popular nasceu em um contexto acirrado e busca superar as contradições sociais:

É um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial (Gadotti; Torres, 1994, p. 14).

É possível perceber na citação dos autores que essa educação é ampla, pois trata do sujeito em seu tempo histórico e em suas especificidades, sendo uma educação que se contrapõe à educação hegemônica.

Paulo Freire é a principal referência da educação popular, pois ele dialogou com crianças, adultos, professores e com o povo oprimido, de modo geral. O filósofo e pedagogo foi exilado por causa da ditadura militar brasileira, perpetrada por golpe de estado em 1964. Viajou por vários países da América Latina e do mundo, sendo internacionalmente conhecido, além de muito exaltado e criticado por suas ideias (Freire; Guimarães, 1987).

Em suas obras, Freire sempre afirmou a educação como um ato político, negando sua suposta neutralidade. Em seu livro sobre “Os cristãos e a libertação dos oprimidos”, afirma:

De facto, as Igrejas não são entidades abstratas, mas sim, instituições inseridas na História, e é unicamente uma história que se dá também a educação. Da mesma forma, o trabalho educativo das igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta onde se situa.

Porém, no momento em que tomamos a sério tais afirmações, já não podemos aceitar nem a neutralidade das igrejas face à História, nem a neutralidade da educação (Freire, 1978, p. 11).

Em 1978, Paulo Freire não admitia uma neutralidade na educação e, para a combater a educação hegemônica, o autor faz referência à importância de uma “práxis histórica”. Para ele, essa aprendizagem é um renascimento, valendo-se de uma mudança de consciência. Essa conscientização só ocorre havendo ação e reflexão (Freire, 1978). Trago para esse trabalho o pensador Paulo Freire, primeiramente, porque ele demarca a sua fé cristã e se denomina um católico intelectual cristão.

O conceito de Libertação, segundo Semeraro (2001), permeou o ideário e as atividades políticas de oposição à ditadura militar (1964-1984), um governo arbitrário que dispersou organizações sociais, movimento estudantil e os círculos de cultura. A libertação apregoada no Brasil, segundo o autor, nas décadas de 1960 e 1970, era mais profunda, como ele descreve:

Portanto, na segunda metade dos anos 1960, quando no Brasil se levanta o apelo à “libertação”, não se tratava apenas de uma reação imediata à ditadura. Seu grito se estendia contra todas as versões de “Casa grande e senzala”, aqui implantadas pelas sucessivas invasões e pelas diversas formas que a dominação veio assumindo no tempo com as capitânias hereditárias, as oligarquias fundiárias, a aristocracia industrial, as corporações transnacionais e as diversas ditaduras militares, políticas e culturais (Semeraro, 2001, p. 96).

Essa libertação residia em desvendar as contradições estruturais do capitalismo, possibilitando compreender as raízes profundas de dominação. Tratava-se, segundo o pensador, de um projeto alternativo de sociedade. Nesse contexto, no qual a educação popular foi se tornando “ato político”, floresceram práticas políticas pedagógicas, teorias com temáticas da libertação e novas epistemes a partir desse paradigma (Semeraro, 2001). Foi nesse período que o marxismo de “conotação latino-americana” e o “Concílio Vaticano II (1962-1965)” se aproximaram de uma concepção de libertação.

Segundo Camuça (2013), além do Concílio, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín (1968), também foi importante para o surgimento da Teologia da Libertação, pois deu abertura ao social e a opção preferencial pelos pobres. Segundo o autor, a concepção marxista reformulou

pobres como oprimidos, pois a pobreza é fruto da acumulação e exploração do trabalho.

Nesse sentido, a Teologia da Libertação – nascida na América Latina e no Brasil no final dos anos 1960, surgiu na contradição entre a fé e a injustiça feita aos pobres. Se estruturou por meio da crítica a uma teologia tradicional, para quem os pobres deveriam ser objeto de caridade e não agentes de sua própria história. Busca, assim, dar respostas às situações que emergem da realidade social.

Leonardo Boff e Clodovis Boff (2001) descrevem o termo pobre se referindo ao coletivo de sujeitos, às classes populares.

Na América Latina, onde nasceu a teologia da Libertação, sempre houve, desde os primórdios da colonização ibérica, movimentos de Libertação e de resistência. Indígenas, escravos e marginalizados resistiram contra a violência da dominação portuguesa e espanhola, criaram redutos de libertação, como os quilombos e as reduções, encabeçaram movimentos de rebeldia e de independência. Houve bispos como Bartolomeu de las Casas, Antonio Valdivieso, Toríbio de Mogrovejo, e outros missionários e sacerdotes que defenderam o direito dos oprimidos e fizeram da evangelização também um processo de promoção da vida. Apesar da dominação maciça da contradição com o Evangelho, nunca se perderam na América Latina os sonhos de liberdade (Boff; Boff, 2021, p. 18-19).

Segundo esses autores, na América Latina, sempre houve movimentos de libertação e de resistência. Assim, o sonho da liberdade se fez presente. Uma das expressões da Teologia da Libertação são as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que reuniam católicos no meio popular na década de 1970. As CEBs têm como orientação as ideias de Paulo Freire e do Movimento de Educação de Base (MEB) (Camuça, 2013).

Sobre a trajetória da Teologia da Libertação na Amazônia, é possível aprofundá-la a partir da obra intitulada “Caminhos da Igreja na Amazônia”, escrita pelo Dom Raimundo Possidônio Carrera da Mata (Dom Cid). Segundo o autor, desde a fundação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1952, existe uma preocupação com ações concretas, em destaque na Amazônia. No IV Encontro do Prelados da Amazônia, realizado em Belém em agosto de 1964, os bispos, em preparação para a terceira conferência sessão do Concílio Vaticano II, discutiam sobre a proposta de criação dos secretariados regionais para toda a Região Norte. Conforme Mata (2004, p.19), nessa discussão, foi mencionada pelos bispos a “necessidade urgente de uma ação pastoral vinculada à CNBB, porém com características amazônicas”.

É possível perceber que a forma de organização da igreja na Amazônia inicia sob a influência do Concílio Vaticano II. Segundo o autor, havia a preocupação com a realidade amazônica. O período da Conferência Episcopal Latino-americana, em Medellín (1968), contou com a presença de dois representantes da região amazônica: D. Alberto Ramos e D. Tiago Ryan. Segundo Mata (2004), “O documento, resultado da Assembleia, teve ampla repercussão na Igreja regional, sendo objeto de estudo e aplicação” (Mata, 2004,p.23). Essa afirmação do autor leva a supor que a Teologia da Libertação se enraíza em terras amazônicas.

Esse enraizamento foi concretizado com a criação do Instituto de Pastoral Regional (IPAR), definido na Assembleia Regional de 1971. Nessa assembleia, foi definida também a parceria da CNBB Regional com a Universidade Federal do Pará (UFPA), para que os alunos do IPAR realizassem os cursos de teologia e filosofia. A primeira turma prestou exame no ano de 1973.

No V Encontro Inter-regional dos Bispos da Amazônia, em 1972, em Santarém – Pa, foram decididas linhas prioritárias da Pastoral da Amazônia. Mata (2004) destaca a evangelização libertadora e encarnação na realidade, à luz da opção evangélica preferencial pelos pobres. Foi optado, nesse evento, pela formação de agentes de Pastoral, Comunidade Eclesiais de Base, Pastoral Indígena e Estradas e frentes pioneiras. Compreende-se que mudanças começaram a acontecer a partir de Medellín, com repercussões na Amazônia.

Em 1974, o VI Encontro Regional acrescentou uma nova prioridade à Juventude. Contudo, passou-se a um cenário de qualificação, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre os problemas humanos amazônicos. Sobre o contexto desta década:

Devido à tensa situação em toda a região, e por alguns membros da Igreja terem se dedicado ao trabalho junto aos índios, lavradores e oprimidos em geral, muitos deles sofreram perseguições, prisões, torturas e até mortes. Por isso é expressiva a solidariedade eclesial em momentos particularmente difíceis para a Igreja e para o povo na região, através de manifestos, cartas, abaixo-assinados etc. (Mata, 2004, p. 27).

A Teologia da Libertação, encarnada na realidade amazônica, se insere nas grandes questões amazônicas. A 3ª Conferência do episcopado latino-americano, em Puebla (1979), contou com a presença de D. Alberto Ramos e D. Alano Pena. Como meta no contexto amazônico teve a educação para a Fé e educação para a

justiça. No período de 1979 a 1986, o autor destaca que o regional abordou diversos temas relacionados a conclusões de Puebla, principalmente os desafios da realidade regional, fortalecendo a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), encontros inter-eclesial das CEBs e a Pastoral da Juventude (Mata, 2004).

Vale explicar o que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) define sobre Pastoral Social:

[...] concretizar em ações sociais e específicas a solicitude da igreja diante de situações reais de marginalização [...] voltada especificamente para a condição socioeconômica da população [...] ela se preocupa com as questões relacionadas à saúde, à habitação, ao trabalho, à educação, enfim, às condições reais da existência, à qualidade de vida [...] ela expressa a compaixão de Jesus e o amor da mãe, traduzindo-os numa ação social de promoção humana junto aos setores mais pobres da sociedade (CNBB, 2001, p. 18-19).

Como pode ser observado, a Teologia da Libertação se inseriu na Amazônia, colocando em prática a opção preferencial pelos pobres, fortalecendo a formação também de lideranças sociais. No contexto do estado do Pará, foi essa Teologia que possibilitou encontros na cidade, nas periferias, no campo e na floresta, com fortes trabalhos educacionais em comunidades.

Diante disso, Oliveira e Mota Neto (2019) apontam que mesmo em contexto de regime militar, ocorreu o crescimento dos movimentos sociais populares e da esquerda. Ao buscarem a memória da Educação de Jovens e Adultos nas décadas de 1970 e 1980, os autores apresentam cinco instituições que surgiram no contexto da efervescência das ideias Libertadora, sendo elas: o Movimento República de Emaús, o Núcleo de Educação Raimundo Reis (NEP-Bengui), Centro Comunitário Maria Gorete, a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educação (FASE) e o Instituto Universidade Popular (UNIPOP).

Dessas instituições apresentadas, quero destacar o Movimento de República de Emaús, que teve como uma das principais lideranças o padre Bruno Sechi (1939-2020), um jovem religioso que decidiu colocar em prática a opção preferencial pelos pobres, assumindo, primeiramente, a preocupação com a vida digna de crianças e adolescentes, bem como a alfabetização de jovens e adultos da classe trabalhadora.

A Igreja Católica, em seus setores mais progressistas, assumiu nesse cenário um importante papel na promoção de práticas de educação popular. Movido por uma “opção preferencial pelos pobres”, assertiva básica da Teologia da Libertação, esses setores aproximaram-se da educação popular como uma ferramenta de luta contra a pobreza, o analfabetismo e a alienação (Oliveira; Mota Neto, 2019. p. 21).

Nesse sentido, percebemos que a teologia da libertação no contexto urbano da cidade de Belém e região metropolitana contribui para experiências de práticas de educação popular. O CAC, ao se constituir como um espaço de educação popular, possibilita atender a “outros sujeitos” e ao realizar práticas educativas, oportuniza recuperar a humanidade roubada por uma cultura política implantada pelo colonizador, que visou estabelecer um projeto de educação brasileira que reproduz a lógica do modelo econômico capitalista (Arroyo, 2014).

Nessa perspectiva, critica-se a ideia de que o Estado tutele o povo por meio da educação tradicional e de concepções pedagógicas que favoreçam a hegemonia de uma elite. Para Arroyo (2014), a educação é um processo de humanização de sujeitos diversos, pois “o pensamento que se conformou sobre os povos colonizados os conformou como inferiores, passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação” (Arroyo, 2014, p. 40).

Na Amazônia, os sujeitos e suas histórias não são identificados no primeiro olhar e sua presença parece pequena diante da imensidão da floresta. Não se tem ao certo a confirmação exatamente de quando a Amazônia passou a ser habitada, mas é sabido que muitos antes da Conquista colonial diversos povos originários constituem sua existência nestas terras. A educação tradicional nega essa história profunda e valoriza apenas os ensinamentos eurocêntricos. A educação popular e a teologia da libertação se fundam, ao contrário, na história sofrida dos povos.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a trajetória histórica do CAC e seu enlace com a educação, como compromisso político, dá visibilidade a uma história que para a academia ainda está, em grande medida, encoberta. É importante afirmar que ainda não existem estudos ou pesquisas sobre o CAC. Durante o processo de levantamento de informações sobre o tema, nada foi encontrado, exceto uma citação da presença do pe. Freddy Servais (1941-2001) em uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal da Bahia, intitulada: “O Sonho da Terra: Trabalhadores Rurais e o Surgimento do MST na Bahia (1975-1989)”, de D'icarahy (2018).

Portanto, a ausência de estudos sobre o CAC, apesar de sua importância na história da educação popular na Amazônia, justifica a realização desta pesquisa de mestrado.

Como toda pesquisa científica, está também se iniciou com a formulação de um questionamento, pois “toda investigação parte de um problema como uma questão, uma dúvida ou como uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novas referências” (Minayo, 2011, p. 18). Neste sentido, foi elaborada a problemática desta pesquisa: **como se constrói o diálogo entre a educação popular e a teologia da libertação na Amazônia, no Centro Alternativo de Cultura, na região metropolitana de Belém, no período de 1991 a 2021?**

Portanto, o objetivo geral que orienta essa pesquisa é analisar a construção do diálogo entre a educação popular e a teologia da libertação, a partir da história de atuação do Centro Alternativo de Cultura, no Estado do Pará, no período de 1991 a 2021.

Este estudo possibilitará, para a Educação, conhecer a história de uma organização social que há três décadas atua na perspectiva da educação popular em comunidades periféricas. A pesquisa apresenta como objetivos específicos:

- 1) Reconstruir as memórias do Centro Alternativo de Cultura Pe. Freddy (CAC), bem como a trajetória de sua atuação nas periferias do Estado do Pará;
- 2) Discutir as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o CAC no trabalho com as comunidades nas periferias, particularmente a educação popular e a teologia da libertação;
- 3) Analisar quais as contribuições do CAC para a consolidação de uma experiência de educação popular na Amazônia paraense.

A pesquisa se torna relevante pela compreensão de que o CAC, ao longo de sua trajetória, construiu uma experiência de educação popular nas bases das periferias da Amazônia, levando a esses espaços, na prática, o “esperançar freireano”. Neste sentido, o interesse pelo tema está alicerçado, a um só tempo, em minha história de vida, em minha trajetória acadêmica e profissional, na importância desta organização e na ausência de estudos sobre o CAC.

Compreendo que o domínio exclusivo do conhecimento é uma das maneiras mais perversas de se oprimir um povo. Contar a história com base na ótica do colonizador faz parte do pensamento hegemônico tradicional que busca se manter

no poder, causando o esmagamento da identidade dos sujeitos. Na contramão, esta pesquisa pode contribuir para demonstrar que sujeitos comuns podem contar suas próprias histórias, a partir de seus interesses libertadores. Desse modo, segue o caminho metodológico desta pesquisa na próxima subseção.

1.2 Trajetória metodológica

A trajetória metodológica desta pesquisa parte da crença de que é possível encontrar os meios necessários para dar um novo sentido à história. Para atingir os objetivos traçados para esta pesquisa, percorri uma trajetória com base na compreensão de que esta investigação científica se propõe a analisar como se constrói a relação entre educação popular e teologia da libertação, a partir da história de atuação do CAC, no período de três décadas. Segui uma metodologia valendo-me de leituras, orientação, reflexões, diálogos com o orientador, debates e aprofundamentos oportunizados pelas disciplinas cursadas.

A pesquisa deve fazer sentido para o pesquisador (a) e para a sociedade. Dessa maneira, Severino (2007) reflete sobre a relevância social do conhecimento, especialmente na Pós-Graduação em Educação, que possa levar as pessoas a encontrar subsídios para a sua emancipação. O autor relata que:

A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação da sociedade e de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromisso sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira (Severino, 2007, p.32).

Isto porque o contexto brasileiro é marcado, historicamente, por exclusões socioeconômicas, com injustiças sociais, discriminações, preconceitos raciais, patriarcado e violência de todos os tipos. Para além dessa importante questão, quanto à relevância social da pesquisa, Severino (2007) pontua o próprio pesquisador como elemento fundamental da prática investigativa.

A investigação envolve uma série de procedimentos necessários para sua realização e conclusão de forma satisfatória. A pesquisa está relacionada à busca

de respostas. Com base em Minayo (2011), considero que a metodologia é o caminho do pensamento e da prática realizada na realidade, pois ela garante que a pesquisa não se perca entre as teorias. Metodologia e teoria andam juntas na pesquisa. “A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos” (Minayo, 2011, p. 18).

Nesse sentido, esta produção científica se constitui de bases teóricas que nortearam o estudo, com a finalidade de chegar a resultados satisfatórios. Dessa maneira, a abordagem teórico-metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, por ser uma análise coerente utilizada na área educacional, que garante a interpretação dos fenômenos e a atenção à atribuição de significados e à história dinâmica da sociedade e das pessoas.

A pesquisa qualitativa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado” (Minayo, 2011, p. 21), nessa perspectiva que é a realidade. Esse tipo de pesquisa é importante pois “advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenças que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam” (Minayo, 2011, p.25).

O enfoque epistemológico utilizado foi o materialismo-histórico-dialético, que constitui nosso método de investigação e orientação filosófica. Segundo Frigotto (2010), a dialética se caracteriza como materialista histórica, na perspectiva de refletir as contradições da sociedade, a partir da história de pessoas inseridas na realidade mundial, brasileira e amazônica.

Sob os princípios da dialética, Frigotto (2010) apresenta o materialismo histórico:

Para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidades, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (Frigotto, 2010, p.79).

O autor parte do entendimento de que as relações são construídas historicamente. Para isso, ele demarca o materialismo histórico enquanto atitude: “A Dialética situa-se, então no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82).

A dialética materialista tem como referência Marx, como fundador do método de análise. O método é descrito como:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este consentiu-se em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010, p. 84).

O conceito de trabalho científico define que “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2010, p. 84), pois o método dialético e materialista tem como base a realidade concreta. Nesse pensamento, o conhecimento não deve estar desligado da prática, que é a práxis. Sobre ela, o autor define:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2010, p. 89).

Nessa concepção materialista-histórica, o trabalho e as relações sociais são categorias básicas, pois “a atividade de prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite de processos de conhecimento” (Frigotto, 2010, p. 91) e, dessa maneira, chega-se a uma práxis transformadora. A partir da tese do monismo materialista, o autor também reflete que os fatos sociais possuem leis históricas e que é definido, em última instância, pela estrutura econômica.

Essa tese indica que o materialismo é radical, pois implica em rupturas e críticas ao *status quo* do social. A ciência não é neutra; é uma ciência do proletariado, que visa a superação da sociedade de classe e que o pluralismo ou ecletismo metodológico são uma variação da metafísica (Frigotto, 2010).

Ainda sobre a dialética na pesquisa em educação, Wachowicz (2001) afirma que o ponto inicial para o método dialético é a análise crítica do objeto pesquisado. Uma das características desse método é a contextualização do problema a ser pesquisado, ou seja, a partir da realidade concreta. O autor também reflete que um

dos problemas vividos pelo pesquisador que utiliza esse método é a intencionalidade:

A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para a sua mudança (Wachowicz, 2001, p. 03).

A intencionalidade possibilita construir debates e estudos na pesquisa em educação, que possam fazer sentido para a realidade da sociedade. Nesse método, cabe a contextualização da realidade e a história de vida do pesquisador. Isto porque teoria e prática são unidades, uma relação de tensão, consideradas categorias metodológicas da dialética, que conforme explicitado pelo autor: “são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto (Wachowicz, 2001).

Desse modo, esta dissertação está fundamentada, metodologicamente, no campo da história da educação, de abordagem qualitativa, com enfoque no materialismo histórico-dialético. A escolha dessa orientação teórico-metodológico pretende ser uma contribuição ao campo da história da educação popular, uma área ainda em construção no Brasil. Vale dizer, no entanto, que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA vem se dedicando, nas últimas décadas, à pesquisa histórico educacional, inclusive com preocupações concernentes a experiências de educação popular.

Para o levantamento das informações, ou seja, a coleta de dados, a pesquisa seguiu a orientação dada por Severino (2007), de que ela deve ter uma prática teórica dos procedimentos planejados para que se possa atingir os objetivos estabelecidos. Os procedimentos que percorri foram: o estudo aprofundado das teorias histórico-críticas sobre educação, ciência e religião e levantamento bibliográfico sobre os temas em estudo, particularmente sobre: “educação, fé e política”, bem como “educação popular e teologia da libertação”.

Na construção desta pesquisa histórico-educacional, lançamos mão da pesquisa documental. Para Rodrigues e França (2010), esta pesquisa valoriza o valor científico e histórico dos “documentos”. Segundo as autoras, por muito tempo, somente o documento escrito era considerado válido, porém, atualmente, os documentos variam na forma e podem ser encontrados em lugares diferentes.

As informações que se pretende obter de um determinado objeto de estudo podem ser encontrados em livros, revistas, correspondências, diários, noticiários de rádio, televisão, filme, internet, produções, iconografias, testemunhos orais, entre tantas outras (Rodrigues; França, 2010, p. 56).

Com essa ampliação, a democratização do conhecimento abre possibilidades para utilizar variadas fontes, oportunizando a pesquisa em diferentes contextos como o da Amazônia paraense, pois torna possível a investigação de comunidades ágrafas, e criar hipóteses sobre os diferentes modos de vida já existentes nesse território. Segundo as pesquisadoras, as sociedades mais complexas inventaram a escrita e, no século XIX, se estabeleceram parâmetros metodológicos para a historiografia com traços mais “cientificistas” e “rigorosos”. Nessa perspectiva, a prioridade era a autenticidade das fontes e, como consequência, deixava-se de fora muitas informações não escritas.

Porém, as autoras destacam que, na França, surge outra orientação historiográfica. Pensadores ligados à Revista dos Annales, fundada por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), em 1929, proporcionaram uma história de caráter globalizante, mais plural, capaz de articular a história com as demais ciências sociais e atribuindo outro valor aos documentos históricos.

Diante da ampliação conceitual possibilitada por esta nova historiografia e dos avanços da Escola dos Annales, foi que fundamentei minha busca pelas fontes documentais e testemunhos orais. Para isso, analisei diversos documentos, começando por produções escritas que tivessem como tema a história e a experiência do CAC no Portal de Periódicos da Capes, em Bancos de Teses e Dissertações da CAPES e do BDTD/IBICT, bem como nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação mais antigos da região Norte, os da UFPA e UEPA.

Na busca de documentos, adentrei também o arquivo do CAC. Analisei os principais documentos da instituição, como: o Estatuto, os Projetos Pedagógicos, Relatórios e Boletins Informativos (1996 a 2001). Segundo Rodrigues e França (2010), em determinadas situações, cabe ao pesquisador acessar as fontes documentais acessíveis e nenhum tipo de fonte deve ser excluído. Sobre a diversidade das fontes, as autoras destacam: “A diversidade de fontes enriquece a leitura do objeto de estudo” (Rodrigues; França, 2010, p. 59), isto porque as fontes

são o que fundamentam e embasam os estudos históricos; resultam das ações históricas dos seres humanos num determinado tempo e lugar.

O documento como fonte histórica direciona o pesquisador a conhecer o objeto de estudo dentro da sua contextualização histórica e sociocultural. Sobre esse trabalho de análise documental, as autoras asseveram: “O pesquisador, ao debruçar sobre a leitura de um documento histórico, deve identificar a sua forma material, o seu conteúdo, os objetivos de quem o produziu, de quem o lê e interpreta” (Rodrigues; França, 2010, p. 60).

As autoras chamam a atenção para que se conheça a história do documento. É preciso saber as condições sob as quais ele foi produzido, quem escreveu e o seu propósito, além de identificar a forma do material, o conteúdo, o assunto que o documento trata e a importância dele para o estudo em desenvolvimento. Em relação à análise documental, as autoras escrevem que nenhum documento é neutro e é preciso compreender o documento no contexto em que foi escrito. Além disso, deve-se ter atenção de que nem sempre os achados nos documentos se mostram claros ao pesquisador, pois podem ser uma “armadilha”. Por isso, deve-se ter cuidado com as palavras, para que elas não sejam interpretadas fora do contexto histórico em que foram produzidas.

Na investigação das heranças educacionais brasileiras, Melo (2010) aponta novas possibilidades de fontes históricas além da escrita. Sobre a ampliação das fontes, historiadores da educação afirmam: “fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico educativo” (Melo, 2010, p. 15). Nesse olhar, o autor busca explicar sobre a “intencionalidade” histórica dos documentos pesquisados.

Nessa investigação histórico-pedagógica deve-se deixar que os fatos falem por si, assim como deve-se também ter a compreensão de que fatos tenham ficado num sono silencioso. Eles contêm ideologias e paixões por parte de quem escreveu e isso poderá levar o historiador a erros. Nesse sentido, o autor chama a atenção para que não se julgue um documento como verdadeiro, sem outras considerações críticas. Assim, “é necessário adotar estratégias para ultrapassar a materialidade dos fatos, para chegar à sua “intencionalidade”, ao seu sentido” (Melo, 2010, p. 18).

Esses cuidados metodológicos com as fontes também recaem na compreensão de que o mundo, a sociedade, as pessoas e a educação vivem em constante transformação. Isto porque a história da educação foi um processo

complexo, principalmente, na construção de identidade exigida pelo protocolo científico. Segundo o autor, o estudo do passado educativo é restrito e possui um público pouco interessado. Isso permite críticas sobre a história da educação, pois a educação faz parte da dinâmica da sociedade e é um produto histórico dos seres humanos.

No processo investigativo, a coordenação do CAC também disponibilizou o acesso aos registros fotográficos, que igualmente são considerados documentos. Por fim, para além da análise documental, elaborei um roteiro de observação participante e de entrevistas semiestruturadas, para ampliar a captação de fontes sobre a realidade do CAC.

Em suma, os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram: a) a análise documental; b) a observação participante, que ocorreu na sede do CAC e nas organizações comunitárias localizadas no estado do Pará; c) entrevistas semiestruturadas. .

No processo de consulta à coordenação do CAC para a permissão da realização do estudo em questão, foi informada a necessidade da leitura de arquivos internos e da realização de entrevistas. Quando autorizada, a pesquisa iniciou. Durante o processo de coleta de dados na sede administrativa do CAC e nas comunidades durante as visitas e entrevistas, aconteceram conversas informais com pessoas da equipe e dos espaços, no intuito de ouvir outras falas.

Charlot (2006), quando trata sobre o tema da pesquisa educacional, ao ser questionada sobre o que ensina em suas pesquisas, responde que é “Ciência da Educação” e define: “sou especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras, e difícil de identificar” (Charlot, 2006, p.07). Assim, a análise nesta pesquisa será a partir da história da educação, na perspectiva da História Cultural.

Permitam-me aprofundar um pouco mais esta questão para fundamentar a opção desta pesquisa pela história da educação.

Segundo Burke (1992), o marco que abre a possibilidade real para essa história é a configuração contemporânea da História, iniciada na França com a Escola dos Annales (1929 – 1989), a qual rompe com a forma tradicional de escrita, sendo um novo olhar para a minoria, um novo jeito de fazer história marcado por três gerações.

A primeira geração rompeu com o positivismo para repensar a História; a segunda fase deu atenção ao homem comum; e a terceira ampliou a História com

novas abordagens, problemas e objetivos. Essa fase teve interesse pelas histórias vindas de baixo e o olhar dos excluídos. Nessa movimentação, os historiadores estão mais preocupados com as variedades das atividades humanas, segundo Burke (1992).

Falcon (2006), no artigo intitulado “História cultural e história da educação”, publicado na Revista Brasiliense de Educação, explica os motivos da separação da história da cultura e da educação. Sobre as evidências empíricas de uma ausência, o autor analisa algumas obras a partir dos anos 1970, visando analisar os rumos da produção historiográfica ocidental. Observa a importância da história cultural - restrita antes a história das mentalidades. Ele observa a ausência de trabalhos relativos à história da educação.

O autor se preocupa em apresentar a ausência da história da educação no território oficial do historiador. Falcon (2006) percebe que desde 1970, período em que foi publicada no Brasil, pela editora Francisco Alves, uma tradução de três volumes organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora, denominado “Faire de l’histoire, respectivamente: “História: novos objetos, “História: novos abordagens e História: novos problemas”, não há nenhuma referência a à história da educação. Para o autor, isso é ambíguo.

A ausência permanece ainda em 1997. A obra intitulada “Domínios da História”, organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997 *apud* Falcon, 2006) possui 19 capítulos e não faz menção à história da educação. Nenhum dos dois capítulos se aproximam das questões pesquisadas. O autor afirma que nem no capítulo 2, de Hebe Castro, sobre “História Social” e no capítulo 5, de Ronaldo Vainfas, sobre “História das mentalidades e história cultural”, não há nenhum tipo de referência sobre a história da educação.

Nessa busca, em 1998, na tradução brasileira de “Passés recomposés”, com o título “Passados recompostos: campos e canteiros da história” organizada por Jean Boutier e Dominique Julia (1998 *apud* Falcon, 2006), mesmo a temática sendo extremamente contemporânea, a ausência permanece.

Em 2001, foi publicado “Brasil-Portugal: história, agenda para o milênio”, livro organizado pelos professores José Jobson Arruda e Luís Adão da Fonseca (2001 *apud* Falcon, 2006), com muitas contribuições e permanece ausente a história da educação, apesar de ter a presença de historiadores brasileiros e portugueses.

O autor se aproxima de Georges Duby (1961 *apud* Falcon, 2006), que em seu artigo sobre “Histoire des mentalités”, considerado atualmente como um clássico, publicado na coletânea “L’histoire et ses méthodes”, organizada por Charles Samaran em 1961, adentra na questão da importância da história da educação servir de apoio para o estudo das mentalidades, pois nela que os modelos culturais são repassados.

Nos textos do Colóquio Franco-Húngaro de Tihany, organizados em 1982 por Jacques Le Goff e Bela Kopeczi (1982 *apud* Falcon, 2006), com o título “Objet et méthodes de l’histoire de la culture”, só consegui destacar dois artigos mais ou menos relacionados com o tema que ora nos ocupa: “Universidade e sociedade na Europa Moderna”, de Jacques Revel, e “A constituição de uma rede de colégios em França do século XVI ao XVIII”, de Dominique Julia.

Já Roger Chartier (1990 *apud* Falcon, 2006), em “A história cultural: entre prática e representações” (tradução portuguesa publicada em 1990), inclui dois capítulos bastante próximos de nossos atuais interesses: o capítulo 4 – “Textos, impressos, leituras”, e o capítulo 5 – “Práticas e representações: leituras camponesas em França no século XVIII”. E em “A nova história cultural” (1992), organizado por Lynn Hunt (1992 *apud* Falcon, 2006), praticamente não há nada a respeito de Educação, História e Cultura.

Raros casos como Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003 *apud* Falcon, 2006), autora de um interessante artigo intitulado “História da educação e história cultural”, publicado em 2003, na coletânea “História e historiografia da educação no Brasil”, por ela organizada juntamente com Cynthia Veiga Greive; Pere Solà, em comunicação apresentada por ocasião do Congresso Internacional “História a Debate”, realizada em 1993, em Santiago de Compostela, e publicada no tomo dois das respectivas Actas com o título “El estudio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales”, aborda diversas questões bastantes atuais a respeito da história da educação em suas relações com a produção historiográfica contemporânea.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998 *apud* Falcon, 2006), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em um artigo intitulado “A configuração da historiografia educacional brasileira”, publicado em 1998 no livro organizado por Marcos Cezar de Freitas, com o título: Historiografia brasileira em

perspectiva, analisa algumas tendências que têm marcado a história da educação, tomando como seu principal exemplo a obra de Fernando de Azevedo.

Sobre a exclusão de determinadas disciplinas históricas do âmbito do território do historiador, ao tratar das Tradições e Querelas Disciplinares Memórias e Memórias e História, Falcon (2006) descreve que ocorreram discussões sobre reforma universitária no ano de 1960. Esse debate levou à “liquidação das faculdades de filosofia”, o que resultou em profundas mudanças como a construção de novas unidades, departamentos, disciplinas e a Filosofia da Educação passou a ser vista como auxiliar da educação.

Em 1980, foram criados vários grupos de trabalho de história da educação. Em 1984, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), surgiu o GT História da Educação; em 1986, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); em 1999, foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e em 2001, a Revista Brasileira de História da Educação.

Falcon (2006), aprofundando seu objetivo, em busca de novos caminhos, afirma que há dois tipos de histórias: as chamadas histórias de (histórias de algo, ou seja, de determinado objeto) e as histórias algo (adjetivadas, referidas a determinado aspecto tido como inerente à história). Para exemplificar a história de algo, no primeiro caso, há a história da arte, da literatura, da filosofia, das ciências, do direito, entre muitas outras, inclusive, é claro, a história da educação, história aplicada a determinados objetos e a visão que se supõe histórica acerca do desenvolvimento de ideias ou teorias ao longo de um eixo cronológico.

A razão de ser da história algo se encontra, provavelmente, na própria história da historiografia, que após as concepções totalizadoras de origem iluminista, típicas das diversas histórias universais, legadas pelo século XIX (historicistas, marxistas, positivistas), afirmou-se, desde o final desse mesmo século com o domínio da historiografia.

Assim, resumidamente descritas as origens das abordagens ou dimensões da realidade histórica, disciplinas setoriais - como vem a ser o caso da história da educação, fica evidenciado que tais disciplinas possuem o caráter de disciplinas de intersecção entre dois campos principais – no caso em tela, entre o campo das ciências históricas e o das ciências da educação.

Nesse sentido, em 1970, com o advento da história cultural - Dimensão Cultural permanece no ar o problema da autonomia da história da educação em relação às ciências da educação e questionamentos como: o que é a história da educação? História aplicada aos fenômenos educativos ou teoria da educação, quer dizer exposição da ciência pedagógica por uma forma histórica?

O autor aponta que a história da educação não se libertou ainda de seu antigo lastro filosófico mesmo funcionando, atualmente, em geral, nos departamentos de teoria e história da educação, o que implica o fato de que seus pesquisadores e docentes são, na maioria das vezes, universitários sem formação histórica específica.

Sobre a história cultural ou histórias culturais, o autor questiona o conceito de cultura a partir de duas concepções básicas. A primeira é a história cultural como história da cultura intelectual ou desinteressada, voltada para as coisas do espírito, sinônimo talvez de história intelectual e muito próxima da antiga história das ideias. Basicamente, voltada para as formas textuais em geral, essa história cultural identifica-se bastante com a chamada alta cultura ou cultura dominante.

A outra é a história cultural, que compreende tanto a cultura intelectual (ou do espírito) quanto a cultura material, ou seja, a erudita e a popular, a cultura científica, filosófica e artística, mais sofisticada e a cultura cotidiana ou do senso comum.

Sobre o problema da história cultural, o autor sintetiza que ela é mais do que um rótulo a ser utilizado no campo de estudo, apesar de no seu início ter sido situada no âmbito econômico, político e social. Porém, esse lugar não existe, pois a cultura faz parte do fazer humano em qualquer lugar, não sendo permitido colocar em uma posição específica para encaixar.

Tomando essas questões historiográficas e epistemológicas como lições para este estudo, busquei interrogar a história do CAC a partir de múltiplas fontes, uma diversidade de documentos e também por meio da “voz” de educadoras populares entrevistadas. As observações participantes foram registradas em caderno de campo, que também considerei um documento, na perspectiva historiográfica citada. O *lócus* desta pesquisa foi a sede administrativa do CAC e os espaços de atuação nos bairros periféricos da Amazônia.

Destaco que por conta da pandemia de COVID 19, os espaços de atuação nos anos de 2020 e 2021 não funcionaram. Seguiram as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), havendo a retomada das atividades somente

no primeiro semestre de 2022. Nesse sentido, a pesquisa de campo só pode ser iniciada no segundo semestre de 2022. Tive, nesse processo, a oportunidade de conhecer os espaços que funcionam nas periferias da região metropolitana de Belém do Pará que retornaram após a pandemia.

Escolhi as mulheres para participarem deste estudo, pois elas são a maioria nos espaços do CAC e as mais preocupadas com a educação. Historicamente, as mulheres possuem uma trajetória caracterizada por terem desvantagens sociais, que ocorrem em duas dimensões: a primeira é a desvalorização da capacidade feminina, reforçada pela supremacia masculina; e a segunda, na forma produtiva, pois a mulher é gradativamente marginalizada das funções produtivas (Saffioti, 2013).

Quanto às entrevistas, estas foram baseadas nas memórias das educadoras sobre o CAC. Sobre a memória, Bergson (2006) a descreve como um mecanismo cerebral, pois as lembranças estão no passado com raízes profundas. Para esse autor, uma imagem não é lembrança, o que se tem são sensações de que são atuais e presentes. “A memória tem, portanto, graus sucessivos e distintos de tensão ou de vitalidade, certamente difíceis de definir, mas que o pintor da alma não pode misturar impunemente” (Bergson, 2006, p.56).

Compreende-se, também, que a memória, sendo seletiva, desconecta o imediato e recupera o que pode permanecer funcional, mas, também, conserva certas informações e possui um conjunto de funções psíquicas, pois o homem atualiza impressões ou informações passadas, segundo Le Goff (1992).

No entendimento do saber existente neste estudo sobre a memória das mulheres, ressalto que a aprendizagem é fase da aquisição da memória. Le Goff (1992) descreve que os fenômenos da memória são biológicos e psicológicos e que os cientistas aproximam a memória das ciências humanas e sociais. Além disso, com o desenvolvimento das sociedades, ocorreu o deslocamento da língua falada para a escrita, garantindo uma extensão do armazenamento da memória, pois existe um limite físico do uso dessa última. Assim, a partir dessas ideias, compreendo a memória como base da inteligência.

Nesse entendimento, adoto a ideia de que a história se apresenta tanto na memória oral da sociedade quanto em sua memória escrita, o que vale para o estudo do CAC. A memória coletiva dos povos sem escrita pode ser observada, por exemplo, nos mitos de origem. As pessoas tendem a confundir história e mito. Nas sociedades especialistas da memória, existem genealogistas, guardiões dos códigos

reais, historiadores da corte e tradicionalistas que buscam manter a coesão do grupo; “[...] a memória transmitida pela aprendizagem nas sociedades sem escrita não é uma memória palavra por palavra” (Le Goff, 1992, p. 429), o que pode ser constatado nas inúmeras lendas que resistem no imaginário amazônico.

O deslocamento da memória oral para a escrita “[...] está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva [...] a escrita permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória” (Le Goff, 1992, p. 431). O autor também descreve a comemoração como uma forma de memória, assim como o documento escrito, que ao longo da história se aperfeiçoou passando para a memória da máquina, a memória biológica, chegando ao ponto da memória ser um objeto de poder.

Nesse sentido, percebo que a memória passa a ser um objeto de poder. Quem nos ajuda a compreender isso é Bachelard (1985), que formulou um novo racionalismo, inovador, no qual a imaginação possui um papel fundante na criação científica. Caracterizado por seus intérpretes como um autor diurno e noturno, na sua faceta diurna, “Bachelard soube associar à dialética inerente à racionalidade matemática um empirismo renovado” (Pessanha, 1985, p. vii).

Bachelard (1985) pretende, com sua pesquisa, mostrar como se chega a um espírito científico novo, uma proposta que se afasta da lógica científica estabelecida “[...] rompendo-se as amarras que nos prendem à não ciência ou ao velho espírito científico, arraigado à seculares rotinas mentais” (Pessanha, 1985, p. ix). Bachelard (1985) estabelece uma distinção entre imaginação formal e material. Para ele, existe uma hegemonia da visão que desvaloriza o trabalho manual na sociedade grega, o que marca uma distinção entre o trabalho intelectual e manual (Pessanha, 1985). Esses conceitos nos permitem compreender a origem da hierarquização dos saberes.

Pessanha (1985) descreve em Bachelard (1985) a imaginação material “[...] Ao contrário, afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, numa atitude dinâmica e transformadora” (Pessanha, 1985, p. xix). Nessa relação, o autor demonstra que na metáfora da Fênix, onde se renasce do fogo, esse fogo é a própria reelaboração do conceito científico que ele questiona, desconstrói e traz um novo conceito do renascimento da visão científica.

Nesse renascer, “é preciso, sem dúvida, desenvolver em si mesmo uma sensibilidade *feniceana* para reconhecer o pássaro do fogo sob as transposições de um canto que dorme e desperta” (Bachelard, 1990, p.71).

Dando seguimento no estudo do esquecimento, a autora Ferreira (2003) aborda sobre o tema e conceitua como uma falha da memória. Para explicar, ela utiliza também a poesia e os contos populares.

Baseada em Lévi-Strauss, a autora afirma que o esquecimento é responsável pela continuidade da memória e até pela lembrança, pois “[...] é o esquecimento que vem quebrar uma certa continuidade na ordem mental, sendo responsável pela criação de uma nova ordem” (Ferreira, 2003, p. 94). Nessa perspectiva, a autora compara o esquecimento com a morte provisória que sucede uma ressurreição. Voltando a Zumthor (1997), Ferreira (2003) associa essa ação à função simbólica da reencarnação e a escatologia: a morte momentânea que ocorre nas dimensões da comunicação.

Assim, já que os poetas tomam proveito de um ato falho do esquecimento para potencializar o ato narrativo, essa pausa ou interdição é recuperada. Para Freud, segundo Ferreira (2003), “[...] o esquecimento é sempre um conflito, algo que situa como antagônicos o herói e os mundos em que ele transita, na história como no universo narrativo” (Ferreira, 2003, p. 96).

As pessoas se constituem se relacionando com as outras. Halbwachs (2004) ajuda a compreender melhor o processo de memória individual e coletiva nesses dois exemplos: “Assim, quando retornamos a uma cidade onde estivemos anteriormente, aquilo que percebemos nos ajuda a reconstruir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas” (Halbwachs, 2004, p.29). Com esse exemplo, o autor demonstra que nossa memória guarda lembranças que podem ser adaptadas ao conjunto de percepções atuais.

Da mesma maneira, quando as pessoas encontram um amigo que se distanciou, as percepções atuais não permitem mais que as memórias vividas junto a essas pessoas sejam as mesmas, “[...] mas nossas lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetivos que só nos vimos” (Halbwachs, 2004, p. 30).

Ao adotar esses pressupostos teórico-metodológicos no estudo da história e da memória, para esta pesquisa foram convidadas cinco mulheres, educadoras

populares, para serem entrevistadas, porém, somente três aceitaram contribuir com a pesquisa. Os motivos de duas não terem aceitado foi de não se sentirem seguras para falar, mesmo sendo informadas de que elas poderiam usar nomes fictícios. Optei em descrever essa situação que me chamou a atenção, para refletir como a importância da pesquisa sobre a educação popular ainda é ausente e pouco conhecida como educação.

Sendo assim, foram entrevistadas três mulheres, educadoras populares com caminhos muito diferentes, enraizadas em experiências comunitárias. A idade das entrevistadas situa-se entre 42 e 63 anos, com tempo de atuação no CAC de 03 a 20 anos.

Entrevistei individualmente cada participante e todas as entrevistas foram gravadas. Cada educadora foi entrevistada em dois momentos. O local de realização das primeiras entrevistas foi a residência das educadoras e o segundo, o local de realização das atividades do CAC.

A entrevista com a educadora Cleide Maria de Oliveira Prata, voluntária da comunidade Jesus Libertador do Bairro do Guamá - Belém, aconteceu no mês de abril de 2022. No primeiro momento da entrevista, a educadora estava sozinha em sua residência; no segundo momento, estava presente outra educadora da comunidade.

A entrevista com a educadora Maria Elena Mendes, voluntária do Espaço Novo Florescer, no Bairro Cipriano Santos - Belém, aconteceu nos meses de fevereiro e março de 2022. No primeiro momento da entrevista, estava a educadora e o seu esposo em sua residência; no segundo momento, a educadora estava sozinha.

A entrevista com a educadora Etiane Caxias Brito, 42 anos, militante feminista, voluntária do Espaço Marielle Franco no bairro do Distrito Industrial do município de Ananindeua, aconteceu aos fins de semana no Espaço do Casarão. No primeiro encontro, a educadora estava sozinha e no segundo estava em companhia da filha.

As educadoras populares voluntárias do CAC são agentes de iniciativas da educação popular enraizadas nas realidades histórico-educacionais da Amazônia paraense. No entanto, ao constatar que as entrevistas foram importantes, mas limitadas no fornecimento de dados úteis à pesquisa, busquei um maior envolvimento com elas nos espaços em que atuam, mergulhei na realidade dos

territórios, na dinâmica da realidade local e aprofundei a pesquisa com “entrevistas informais”.

Todas as entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual foi lido e apresentado às participantes. O TCLE, como se sabe, consiste na apresentação dos objetivos, o tempo de duração da pesquisa e informações sobre a responsável pela pesquisa. Todas ficaram cientes e esclarecidos sobre a sua participação. Na oportunidade, também autorizaram o uso de suas imagens exclusivamente para fins desta pesquisa.

2 CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA Pe. FREDDY SERVAIS – CAC

Há milhões em agonia
Sem qualquer consolo, sem qualquer
alento.

Urgente se faz
Afagar a vida como está!

Cantar alguma canção
Cantiga simples, de consolar e refazer
De revelar e reacender a chama que no
peito do povo tem sede de gás.

Cantar pro vento levar, pra noite guardar
Pra ninar o sono e despertar o sono.

Urgente se faz
Afagar a vida como está!

Convocar os poetas do pão e das cores
Da palavra nova e das canções de
rebeldias, todos em assembleia
permanente!

Até destrancar a porta e deixar
escancarada a saída
Que numa noite qualquer nos fecharam.

Deixar passar, deixar correr toda
fúria e toda ira reprimida

Deixar sair e escorrer toda lágrima
que no ódio das derrotas imposta
engolimos.

Urgente se faz
Afagar a vida como está!

Chamar quem se escondeu
Lembrar quem se esqueceu e até
dar uma chance a mais a quem
negou.

Só os traidores se negam a ver a
sínteses acontecer, a vida reviver

Urgente se faz!

Urgência – Zé Vicente (2000)

O CAC nasceu em Belém do Pará, cidade que carrega a história da Amazônia. Coelho (2011) caracteriza Belém como uma cidade marcada pelos cheiros das frutas, das ervas, das comidas e da chuva. Para além dos cheiros, a cidade é conhecida também pela existência de rios e igarapés.

É sempre importante destacar que no período colonial, em Belém, os povos indígenas que habitavam a região não aceitavam passivamente a presença dos colonizadores. Para Coelho (2011), a denominação “índio” foi criada pelo colonizador, mas eles possuíam nomes, se chamavam: Mura, Mundurucu, Apinagés, Aruan, Manau e muitos outros nomes. Vale lembrar que foi nesse período, em 1653, que os religiosos jesuítas chegam pela primeira vez à cidade de Belém.

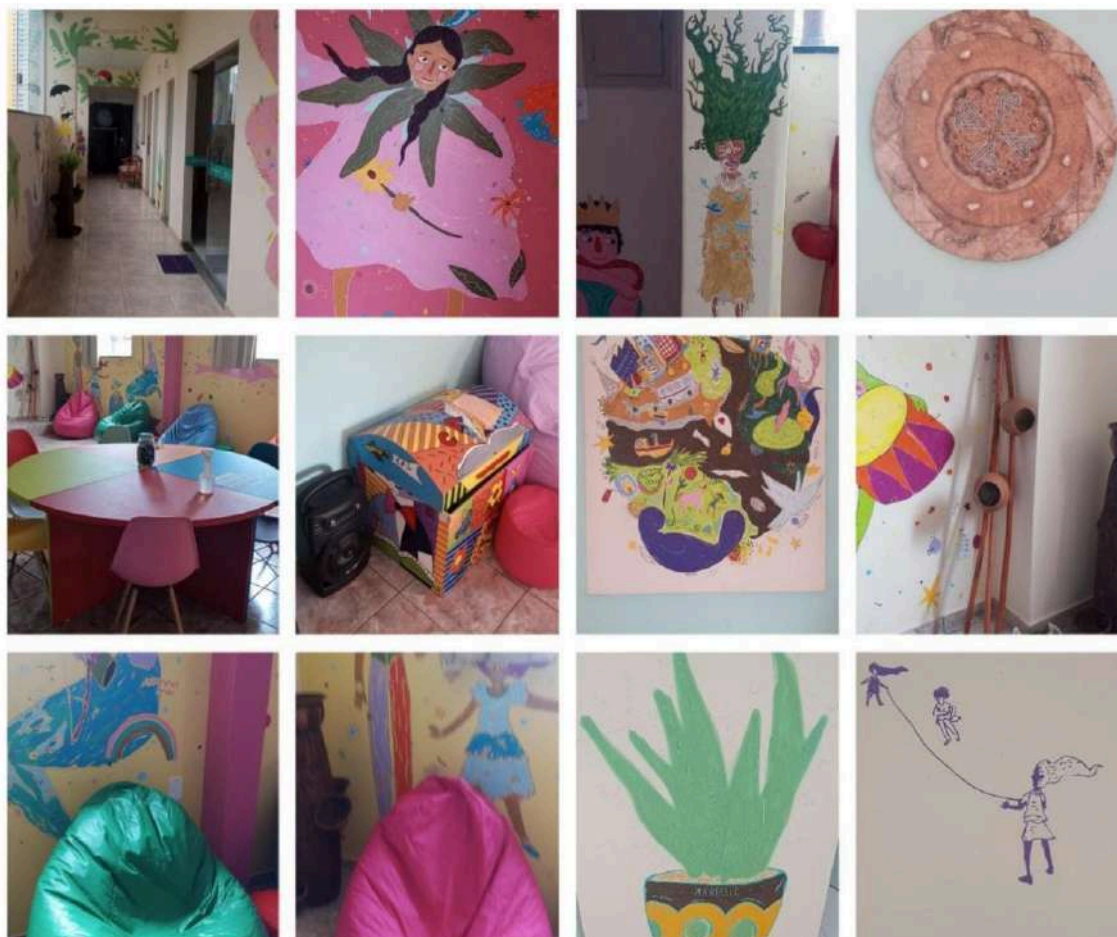
Situado na Amazônia paraense, o CAC está localizado na Avenida José Malcher, nº 1169 (altos), Edifício Laudato Si na Avenida Nazaré. O CAC é parte da obra social da Igreja de Nossa Senhora de Lourdes, igreja fundada em 11 de fevereiro de 1917. A capela era uma pequena residência. O livro “Os cem anos da Capelinha de Lourdes” publicado em 2018, descreve a presença dos jesuítas em Belém depois de 160 anos do Império português ter expulsado os jesuítas em 1759 e reúne anexos sobre as atividades dos jesuítas desde 1917 (Govoni, 2018). Não é minha intenção, neste trabalho, aprofundar sobre a história dos Jesuítas no Pará, porém, será necessário adentrar em alguns momentos, pois o CAC é uma obra da Companhia de Jesus.

Sobre a sede administrativa, o CAC ocupa todo o segundo andar do prédio onde atualmente funciona a sede administrativa, um local acolhedor e cheio de afeto. As pinturas das paredes embelezam todo o ambiente, desde a entrada, as quais transmitem alegria, pois são imagens de memórias de infância da realidade amazônica, das lendas, de brincadeiras de crianças, desenhos feitos com riquezas de detalhes, um colorido que silenciosamente acolhe quem chega.

Pulsa vida nos objetos que compõem a sede administrativa: quadros, mandalas, alguns resultados de atividades que embelezam e lembram que muitas vidas ali estão envolvidas. Em cada espaço, é possível encontrar vasos com plantas, peças de cerâmicas, desenhos e instrumentos musicais. Com o passar dos anos, o CAC se tornou uma obra social e missionária dos Jesuítas da Amazônia, mantida pela Associação Antônio Vieira (ASAV) e pela iniciativa de educadores (as) populares voluntários, profissionais de diferentes áreas, leigos, colaboradores e instituições parceiras.

A seguir, na Figura 1, há algumas imagens atuais da sede administrativa do CAC.

Figura 1 – Área interna da atual sede administrativa do CAC



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Porém, é nos espaços das periferias da Amazônia paraense que o CAC realiza a experiência de educação popular, sua missão de promover processos educativos humanizadores, transformadores e participativos, comprometidos com a defesa dos direitos humanos, com a justiça socioambiental e a valorização da identidade e da cultura popular da Amazônia (Centro Alternativo de Cultura, 2018a).

De maneira circular, a história do CAC é feita por lideranças femininas que são educadoras populares, na sua maioria mulheres, que têm a infância como objeto central de trabalho do CAC nas periferias e proporcionam uma alternativa de cultura em seus territórios.

Observada a simbologia que representa as iniciais do nome CAC, o semicírculo lembra ciranda, formas circulares de diálogo feita com traços marajoara

(Figura 2), frente a esse universo simbólico de um espaço alternativo de educação, capaz de gerar novos significados para sociedade paraense.

Figura 2 - Símbolo do CAC



Fonte: Arquivo do CAC (2022)

2.1 Fundação do Centro Alternativo de Cultura (CAC)

O CAC iniciou as suas atividades no dia 24 de outubro de 1991. Um dos idealizadores e responsáveis foi o Padre Freddy Servais, religioso Jesuíta, de origem belga, sociólogo que entrou na Companhia de Jesus em 1963 e em 1968 chegou ao Brasil. Em 1975, foi ordenado Padre e chegou ao Pará em 20 de agosto de 1989, às 9h, vindo de São Luiz do Maranhão, de ônibus, conforme relata o diário da residência dos jesuítas, que fica ao lado da capela de Lourdes.

Na distribuição de tarefas entre os religiosos, o padre recém-chegado, ao ser inserido na comunidade religiosa, assumiu as tarefas de cuidar da biblioteca e história, instalação da nova central telefônica, da oficina, vídeos e manutenção do carro, revelando ser uma pessoa ativa e não somente um intelectual. Em 1990, o religioso assumiu o compromisso de ministrar aula de história da igreja e psicologia social no Instituto de Formação Pastoral (IPAR), na escola Gentil, na pastoral

universitária, no Instituto Smaldone, na coordenação da catequese; na residência dos jesuítas na biblioteca, na congregação Mariana, na coordenação espiritual dos retiros e nas reuniões dos distritos (Govoni, 2018).

Na Figura 3, segue uma imagem do Padre Freddy.

Figura 3 - Padre Freddy Servais



Fonte: Arquivo fotográfico do CAC (2022)

Devo registrar que Freddy foi o maior incentivador entre os religiosos da comunidade da Capela de Lourdes e dialogou com outros jesuítas sobre a importância da criação do CAC para a realidade da cidade de Belém e para a educação. Porém, o CAC foi uma ideia coletiva que surgiu em 1990, período marcado por muitas mudanças no âmbito mundial, como o pós-guerra fria. No caso do Brasil, o país havia saído recentemente do período de ditadura militar.

Convém dizer que o padre escreveu uma carta datilografada, datada do dia 25 de maio de 1991, para seus superiores que residiam na cidade da Bahia, direcionada ao destinatário João Paulo. Nessa carta, o autor faz uma apresentação do CAC em cinco páginas e apresenta os objetivos do centro na última página. O primeiro parágrafo faz a identificação de quem eram as pessoas participantes da organização do CAC, como se pode observar no trecho da carta:

Desde o mês de novembro um grupo de profissionais e intelectuais, quase todos ex-militantes da PU, vem se reunindo para amadurecer a ideia de criar um centro universitário na capela de N. S. de Lourdes. A ideia, em si, não é nova, mas somente agora, tornou-se possível dar os primeiros passos para a sua concretização (Centro Alternativo de Cultura, 1991).

Nesse trecho, é importante uma breve memória sobre a Pastoral Universitária (PU) no Brasil, no período de 1968 a 1981, a qual teve um papel importante para os cristãos na universidade e na política, em meio ao período da Ditadura Militar. A PU foi um movimento de resistência para a juventude, que teve o primeiro encontro nacional em 1979. A esse respeito, Beozzo (1984) aponta:

Tratou-se ainda da explicitação da fé na prática política, lembrando que “assumir esta fé (num Deus presente e atuante na história dos homens e que toma partido pela libertação do povo de todas as formas de opressão), implica em anunciar verdadeiramente o Reino de Deus, através da ação concreta, transforma uma realidade onde a injustiça está institucionalizada”. (Conclusão do Encontro de Vitória – Secretaria da Equipe de Articulação – Casa, Fé e Cultura, São Paulo, 1979, p.4 e 5) (Beozzo, 1984, p. 147).

A partir desse encontro, a PU se enraizou para outros estados. No ano de 1980, ocorreu o segundo encontro nacional, já com 14 estados, entre eles, o Pará. Essa memória da atuação da PU ajuda a refletir que os ex-militantes, referidos por Freddy, eram da PU.

Na carta enviada aos superiores, não fica explícito os motivos do centro não ter iniciado anos antes. O trecho citado anteriormente enfatiza que: “somente agora tornou-se possível” (Centro Alternativo de Cultura, 1991). A hipótese é que o autor, nesse fragmento, estivesse se referindo ao período pós-ditadura militar ou a outro cenário interno da capela de Lourdes.

Apesar do diálogo com os superiores, o CAC estava iniciando a sua trajetória. Um documento que demonstra o afeto com o projeto inicial é o convite para o lançamento do CAC, produzido manualmente pelo Pe. Freddy, um papel A4 dobrado em três partes (Figura 4). Na primeira página, é informado sobre o lançamento, o nome do Centro Alternativo de Cultura, o local o endereço e o telefone de contato. Nele, também contém um desenho de uma sala de aula com adultos e crianças ao redor de uma mesa redonda. A imagem tem umas janelas e umas portas abertas com uma criança na porta; no alto da página, está escrito: “Venha você também contribuir com o CAC, através de sua experiência e aspirações por uma sociedade justa”. Essa ilustração e a frase demonstram um novo formato de organização e uma

outra proposta de educação, ou seja, de uma sociedade sem excluídos e sem hierarquia.

Figura 4 - Convite de lançamento do CAC



Fonte: Arquivo do CAC (2022)

Na parte interna do convite, consta a apresentação do CAC:

O que é?

É um espaço alternativo que visa o aprimoramento de profissionais e estudantes no sentido de levá-los a compreender sua responsabilidade social e contribuir para a CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA E DEMOCRÁTICA. Gestado a quase um ano por um grupo de profissionais e estudantes, juntamente com a comunidade dos jesuítas em Belém, que acreditam na importância de um ambiente propício para a reflexão e ação.

Objetivos

- Realizar estudos e investigações científicas que contribuam para a resolução dos problemas concretos que afetam o povo;
- Contribuir para o desenvolvimento de profissionais e estudantes no sentido de levá-los a compreender a sua responsabilidade sócio-política;
- Prestar assessoria aos movimentos sociais;
- Promover atividades pedagógicas (cursos, seminários, debates, etc.) e produzir materiais impressos e audiovisuais que atendam as necessidades dos movimentos sociais;
- Celebrar convênios de cooperação com instituições e entidades públicas e não governamentais tendo em vista a consecução dos objetivos do CAC.

Áreas de atuação

- Documentação: coleta, organiza e sistematiza documentos, experiências e dados.
- Pesquisa: produz conhecimento para a resolução de problemas concretos que afetam a população.
- Comunicação: articular o CAC com instituições similares, com profissionais, estudantes e a comunidade em geral.

O que faz?

- Divulga informações, estudos e pesquisa de interesse coletivo;
- Realizar debates, seminários, cursos sobre temas atuais;
- Publica boletim informativo, revistas, documentos, produz vídeo, audiovisuais, programa de TV e rádio;
- Organizar banco de dados;
- Realiza pesquisa.

(Centro Alternativo de Cultura, 1991)

A apresentação do CAC permite observar uma preocupação com o povo, com a teoria e a prática de profissionais e com o acompanhamento dos movimentos sociais e a rede de parcerias. O CAC surgiu com pessoas comprometidas com um novo jeito de educar. Ressalto que no período da criação do CAC, Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina (Souza, 2001).

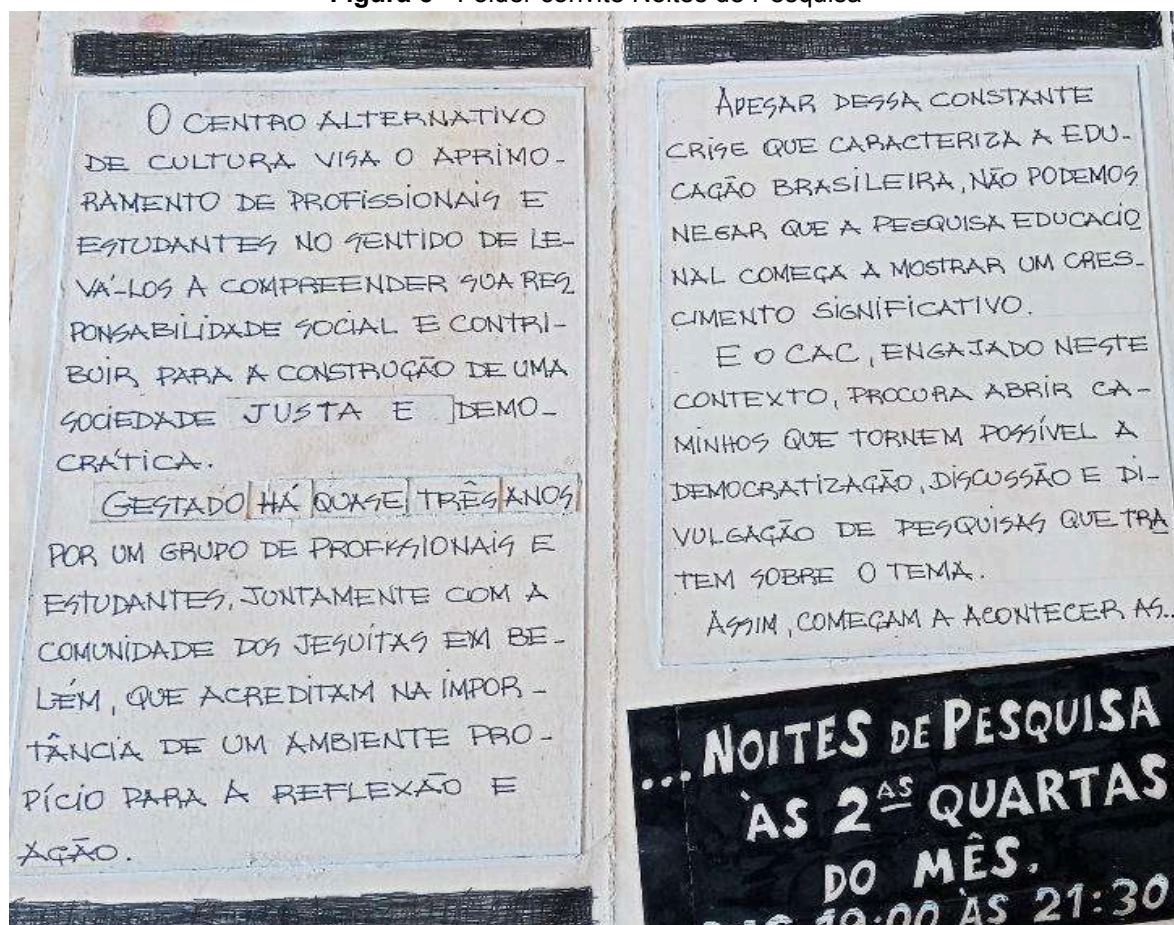
Para adentrar na trajetória dos trinta anos de história da educação popular, esta seção foi organizada a partir dos arquivos do CAC os quais consistem em: relatórios, cartas, boletins informativos, entrevistas, vídeos e fotografias. Didaticamente, organizei os trinta anos em décadas: 1991 a 2001, 2001 a 2011 e 2011 a 2021. Preciso fazer uma observação sobre a reconstrução da história do CAC: existem lacunas de informações documentais, pois, no decorrer das décadas,

alguns documentos foram perdidos no processo de mudança de espaço dos arquivos.

Uma experiência de educação popular foi concretizada nos dez anos iniciais do CAC, o que corresponde ao período de 1991 a 2001. Pe. Freddy coordenou o CAC e organizou três núcleos de trabalho: comunicação, documentação e pesquisa. Nessa fase da história do CAC, nos objetivos, não é colocada uma preocupação com a educação escolar de crianças e adolescentes de bairros populosos e periféricos, mas ao mencionar, nos objetivos, a preocupação com os problemas concretos que afetam o povo, a educação escolar poderia ser uma questão de preocupação.

Para potencializar a pesquisa, a equipe organizadora realizava as “Noites de Pesquisa”, que eram encontros para debater sobre a educação, nos quais se reuniam fiéis participantes da Igreja, profissionais e estudantes, para discutirem, agirem e refletirem sobre a realidade, visando a construção de um novo projeto de sociedade. Para incentivar a participação para os encontros, o padre Freddy elaborou um convite, manualmente, que mobilizou novos participantes.

Figura 5 - Folder convite Noites de Pesquisa



Fonte: Arquivo do CAC (2022)

Considerando esse olhar para a importância da pesquisa (Figura 5), entre os anos de 1992 e 1993, a equipe do CAC responsável pela área de atuação de pesquisa realizou uma pesquisa em vinte cinco escolas públicas de Belém. O foco era conhecer os principais problemas relacionados à educação escolar, com o objetivo de fazer um retrato da educação nas escolas públicas.

Durante o período de investigação, não encontrei, nos arquivos do CAC, o resultado dessa pesquisa e nem informações sobre ela. Entretanto, em entrevista ao jornal "O liberal" do dia 27/05/1995, dois anos após a realização da pesquisa, o padre Freddy apresentou os resultados dela e destacou as seguintes situações encontradas: problemas estruturais nas escolas, falta de projetos educativos, o estranhamento das escolas com a comunidade e a falta de entrosamento nas escolas (Figura 6).

Figura 6 - Entrevista do Pe. Freddy



Fonte: O Liberal (1995)

Como resposta aos resultados da pesquisa, foi elaborado o projeto “Educação e Cidadania” para a atuação nas comunidades, com o objetivo de contribuir para a melhoria escolar de crianças e jovens, despertando o interesse pelos estudos e colaborando para a formação de sua cidadania. Na prática, funcionou, nas comunidades das igrejas em bairros periféricos, a “escolinha do CAC”, que consistiu em aulas de reforço no contraturno, em espaços coletivos, conforme a realidade do público, educadores e educandos.

A seguir, o Quadro 1 reúne o nome de alguns bairros e comunidades ou espaço onde o trabalho com a educação popular do CAC se estabeleceu. Durante a minha pesquisa nos arquivos, não encontrei informações detalhadas sobre cada comunidade/espaço, porém, os bairros apresentados são locais situados na periferia da cidade de Belém.

Quadro 1 - Primeiros bairros de atuação do CAC

Bairro	Comunidade/Espaço
Sacramenta	Capela da Igreja de Guadalupe
Bengui	parceria com o Núcleo de Educação Popular
Utinga	comunidade Nossa Senhora de Nazaré
Jurunas	comunidade Santa Luzia
Providência	comunidade São José
Augusto Montenegro	Centro recreativo e cultural conjunto Maguari
Sacramenta	Vila da Barca

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

No quadro 1, são indicados bairros populosos. Sella (1998), ao abordar sobre o tema da “Favelização da Amazônia”, aponta que as principais causas do deslocamento para as áreas urbanas ocorrem por conta da concentração fundiária, a implantação de grandes projetos na Amazônia a partir da década de 1970 e a especulação da natureza. Em vista disso, Becker (2010) afirma que a região prioritária para a integração nacional no período de 1965 a 1985 foi a Amazônia.

Como consequência disso, ocorreu o inchaço nas cidades, áreas de baixadas ou alagadas. Assim, Sella (1998) lembra que as pessoas que ocupam as periferias da Amazônia são pessoas do interior ou do nordeste do Brasil, na sua maioria. Para o autor, o que acontece nas áreas não são invasões, mas sim, ocupações. Nesses locais, não existe infraestrutura e a maioria das pessoas sobrevive do trabalho informal (Sella, 1998).

Na Figura 7, há uma imagem de um espaço de funcionamento de atividades do CAC na primeira década do trabalho de educação popular. Na reportagem, é apresentada a imagem do Bairro da Sacramenta, um bairro da cidade de Belém que representa a realidade de alagamento. Na foto da comunidade, é possível ver que as pessoas andam por cima de pontes, a capela e as casas são de madeiras, mais conhecidas como palafitas.

Figura 7 - Contexto do bairro da Sacramento

ESTALO OUT/NOV/DEZ/94

CONTEXTO

Projeto Educação e Cidadania do CAC

Na última edição do ESTALO, iniciamos uma série de matérias sobre o trabalho que o CAC vem desenvolvendo com as crianças da Capelinha de N. Sra. de Guadalupe, na Sacramento. O interesse dos nossos leitores foi tão grande que o CAC decidiu aprofundar as matérias sobre o projeto EDUCAÇÃO E CIDADANIA para que mais pessoas possam conhecê-lo e contribuir com o mesmo.

O projeto desenvolvido pelo CAC tem como público alvo, crianças de primeira à quarta série, que estão com dificuldades no aprendizado, para combater a repetência e a evasão escolar. No momento, o CAC atende 130 crianças, divididas em quatro turmas, em dias alternados. Para atuar de forma eficiente, é realizado acompanhamento pedagógico, que procura estimular as crianças a superar suas deficiências, fortalecendo em cada uma delas a auto-estima e gosto pelo estudo, construindo assim, uma consciência mais crítica e criativa.

Atualmente, o projeto EDUCAÇÃO E CIDADANIA tem em média de 5 a 7 monitores em cada turma, dentre os quais, voluntários e estagiários que atuam em conjunto no acompanhamento das crianças.

Dentro do projeto, o CAC mantém uma biblioteca especializada em livros escolares de primeira à quarta série, e atende as crianças da comunidade e alunos da rede pública e privada que necessitam de pesquisa escolar. Também subsidia professores, estagiários, pedagogos numa constante reciclagem de conhecimentos e métodos.

Entendendo que a família tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, a equipe do CAC atua diretamente com os pais, realizando reuniões mensais, visitas domiciliares, contatos informais e encontros festivos. O fruto deste trabalho é uma relação muito produtiva que serve como um maior

engajamento da comunidade local e os pais, no que diz respeito à responsabilidade pela educação das crianças do bairro. Observa-se um crescimento na relação de parceria entre a escolinha e os pais, bem como um maior empenho dos mesmos no acompanhamento escolar dos filhos.

Essa responsabilidade se estende também a todos os profissionais que dedicam parte do seu tempo no desenvolvimento deste projeto. São professores, pedagogos, bibliotecária, sociólogo, jornalista, enfermeira, advogado e até contabilista colocando seus instrumentos de trabalho à serviço da educação das crianças do CAC. O saldo de todo este trabalho tem uma melhora considerável na queda do número de repetentes que são atendidos pelo projeto. Cerca de 85% das crianças passarão de ano e mesmo as que não forem aprovadas, apresentam avanços surpreendentes. Para se ter uma idéia deste avanço, cerca de 103 alunos têm chances de aprovação e apenas 12 correm o risco de serem reprovados. É, sem dúvida alguma, um excelente resultado e mostra mais uma vez que compromisso com a educação é antes de tudo dedicação, responsabilidade com a democracia e a melhoria do ensino.

A previsão para 97 é que cresça o número de crianças atendidas e que vamos precisar de mais voluntários neste mutirão pela educação. Se você topa a parada, poderemos fazer muito pelas crianças.



Escolinha do CAC, na Sacramento

O Centro Alternativo de Cultura - CAC, que desenvolve o projeto Educação e Cidadania com crianças carentes do bairro da Sacramento, realiza a campanha "Adote uma criança e contribua na sua formação", que consiste na doação em dinheiro, (R\$ 25,00 por mês) trabalho voluntário e material escolar.

Procure o CAC na trav. D. Romualdo de Seixas, nº 1905, altos (esquina com a João Balbi) e fique sabendo como participar.

**TELEFONES PARA CONTATO:
222-1883 e 223-5728.**

Fonte: Boletim Informativo Estalo (1996)

Analisando a reportagem, percebe-se que o CAC elegeu estudantes de escolas públicas como prioridade e público-alvo, pois com o resultado da pesquisa feita nas escolas, notou-se que havia o agravamento de evasão e repetência na educação básica. As comunidades da igreja ou os espaços e os voluntários atendem crianças e adolescentes com idade entre 07 e 17 anos, matriculados e frequentadores da escola pública da 1ª a 6ª série.

Nesse período, os encontros aconteciam no contraturno da escola, nos horários da manhã e da tarde, três vezes na semana. Às sextas feiras, ocorriam oficinas pedagógicas destinadas aos voluntários, educadores populares e outros profissionais voluntários, como: psicólogos, bibliotecários e estagiários do Instituto de Educação do Pará (IEP).

No período de 1995 a 2001, a equipe de comunicação realizou um trabalho de diálogo com a sociedade paraense por meio do Boletim Informativo chamado “Estalo”, idealizado por um grupo de profissionais e estudantes, juntamente com a comunidade dos Jesuítas de Belém. As tiragens eram bimestrais e possuíam quatro páginas que retratam temas relevantes, de forma direta ou indireta e assuntos diversos ligados à educação e ao trabalho social da igreja.

No arquivo do CAC, não consta o acervo completo das edições do Boletim Informativo “Estalo”, entretanto, o acervo existente foi uma fonte que ajudou a contar um pouco da história da realidade periférica e deixa em evidência uma demarcação política nas reportagens.

Em entrevista ao Estalo, o padre. Freddy explicou a amplitude do trabalho do CAC:

Não se trata de apenas montar um pronto socorro educacional visando remediar uma instituição educacional deficiente, pretende-se antes de tudo abrir um espaço onde a solidariedade, a dedicação, o respeito e a diferença, a criatividade, o carinho, se constituam num ato político questionador da atual estrutura educacional excludente e ante democrática, que limita suas ações à construção de prédios escolares e a repetição de processos pedagógicos incapazes de atender a diversidade social e cultural dos alunos (Boletim Informativo Estalo, 1995, p. 03).

Como podemos notar na explanação acima, esse meio de comunicação estampava fotos das periferias, críticas à educação escolar e a conjuntura do momento. Algumas imagens se destacam pela ousadia, assuntos importantes que demonstram uma intencionalidade. Para este trabalho de olhar a educação popular

do CAC foram selecionadas fotos e capas de reportagens significativas para compreender a dimensão da realidade Amazônica a partir dos sujeitos da educação popular.

A Figura 8 faz parte do boletim publicado nos meses de fevereiro e março de 1995. O autor do desenho se chama Lázaro, conforme a assinatura feita na imagem. Existe uma crítica na tirinha, pois o cenário é rico de detalhes, começando pelo adulto que está atrás de uma mesa. Sobre ela, a palavra “Diretor” e por trás dele, símbolos que representam sacos de dinheiro, uma caixa registradora e um globo; o diretor segura uma cédula e questiona uma criança sobre o motivo das notas dele estarem baixas.

Figura 8 – Imagem do jornal Estalo



Fonte: Boletim informativo Estalo (1995)

Percebi que a imagem tece uma crítica a educação escolar centralizada no estudante, uma educação privada, pois o dinheiro, na Figura 9, demonstra a venda da educação. Pode, ainda, ser uma crítica à educação bancária. Ressalto que essa imagem foi publicada um ano antes da promulgação da Lei de Diretrizes de Base, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996).

A Figura 10 apresenta imagens das capas do Boletim Estalo do ano de 1995; ambas as capas destacam temas do cotidiano do povo: uma ilustra as lutas pela superação das desigualdades, nas quais adolescentes e jovens dialogam e outra trata da gestão pública e da participação popular.

Essas capas explicitam, mais uma vez, que o CAC possuía um posicionamento político. A imagem da esquerda apresenta a foto de pessoas organizadas em círculo e tem um título que aponta a superação da desigualdade; a outra refere-se à gestão pública e participação popular frente a uma Constituição Federal que passou a incluir mais o povo.

Sobre a luta pela superação da desigualdade, na Figura 9, pode observar, nas temáticas de cada Boletim do ano de 1995, a imagem de pessoas simples da Amazônia, que sofrem situações de opressão.

Figura 9 – Capas do Estalo Ano 1995



Fonte: Boletim informativo Estalo (1995)

O Estalo também estampou uma página inteira que versa sobre o tema do racismo na escola (Figura 10), uma realidade que ainda não era tão tratada pela

legislação, porém, o CAC já abordava esse assunto vivenciado na escola pública paraense. Isso porque existe traços evidentes do processo do comércio do povo negro. O paraense Vicente Salles (1931-2013), ao aprofundar sobre o Negro no Pará, destaca que com o processo de escravidão introduzido no Pará até 1820, teria 53.217 escravos africanos e o rompimento desse “comércio” ocorreu somente em 1834 (Salles, 1988).

O autor explica que no ano da independência do Brasil foi organizada uma estatística da província da população de Belém, que, na época, era composta por duas freguesias denominadas de Sé e Campina. O resultado estatístico é considerado pelo autor como incompleto, mas, mesmo assim, a população negra era a maior parcela na cidade de Belém.

Nesse sentido, considero importante mencionar que a tomada de consciência já é um passo para a libertação, seja do oprimido, seja do opressor (Freire, 2021).

Figura 10 – Tema sobre Racismo



Fonte: Boletim Informativo Estalo (1996)

Com profundas mudanças na sociedade, a redemocratização garantiu leis, frutos da luta da sociedade civil já iniciada pela Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). Entre esses dispositivos legais estão: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069 de 1990 (Brasil, 1990), que garante direitos a crianças e adolescentes; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 9.394 de 1996 (Brasil, 1996).

Esses instrumentos legais proporcionaram transformações que podem ser vistas no Estalo do início do século XXI. Assim, a comunidade Santa Luzia, do bairro Jurunas, em 2000, já reflete outra imagem: crianças livres e brincantes (Figura 11).

Figura 11 – Comunidade Santa Luzia



Fonte: Boletim Informativo Estalo (2000)

O novo milênio iniciou com desafios. Dentro desse contexto, no dia 09 de outubro de 2001, o padre Freddy faleceu em Belém. Diante da ausência da principal referência religiosa para o trabalho do CAC, a instituição sofreu um processo de reorganização. Na segunda década, que correspondeu aos anos de 2001 a 2011, a administração do CAC foi assumida, consecutivamente, por outros padres da Companhia de Jesus que buscaram dar prosseguimento à obra.

Devido os acontecimentos nessa fase de sua história, quando imergi nas leituras e exploração sobre esse período, observei que os materiais e documentos disponíveis indicam a existência de um estatuto. Esse documento é citado em correspondências, mas não existe no arquivo pesquisado. Diante disso, apenas sugere internamente que o CAC passou por crises administrativas e conflitos de interesses, conforme demonstram os relatórios e cartas da época. Sem a presença do padre fundador, o serviço funcionou, mas com dificuldades de ordem administrativa e direcionamento político.

Apesar dos desafios, as atividades do CAC prosseguiram nos espaços. A educadora Cleide Prata conta que seu trabalho iniciou nesse período. Ela era voluntária da igreja. Liderança comunitária, moradora do bairro do Guamá e participante da comunidade católica Jesus Libertador, ela descreve como o CAC chegou nas comunidades nesse período:

Eu conheci o CAC através do padre Hilário. Ele chegou na comunidade, ele foi na Paróquia, falou com nosso pároco, que naquele tempo era o padre Alberto Maia, mais conhecido como Maita e o padre Hilário foi lá conversar com ele, se ele poderia colocar o projeto na Paróquia, né? Mas [disse] que precisava de um espaço que desse para colocar as crianças, que tivesse os voluntários (Educadora Cleide Prata, 2022).

Segundo a educadora, o Pe. Hilário foi um dos jesuítas que ficou responsável pelo CAC. As periferias ainda apresentavam situações de alunos birrepetentes, crianças e jovens que não conseguiam ser aprovados para a série seguinte na escola. Essa conjuntura passou a ser a maior preocupação do CAC. Diante da situação retratada, as comunidades/espços continuaram a oferecer reforço escolar. Nessa fase, o CAC acompanhou cerca de 700 crianças e adolescentes e 511 famílias, conforme relatórios anuais desse período (Centro Alternativo de Cultura, 2005).

Nesse período, na sede administrativa, o CAC passou a oferecer atividades como: aulas de informática, cursos preparatórios para concursos e pré-vestibular, palestras, além de um grupo de teatro chamado “Notáveis no palco” e uma biblioteca. Sobre esse período, existe uma lacuna no arquivo, tanto na sede administrativa como nas comunidades/espços da época, sendo que, nesse último, é quase inexistente, pois a maioria são espços de uso coletivo.

A terceira década da existência do CAC foi marcada por novos desafios e novas experiências. O trabalho desenvolvido pelo CAC passou a se organizar por meio de projetos sociais e assumiu uma dimensão que ultrapassou a oferta de reforço escolar. Foi concretizada a experiência dos “Círculos cultura” como proposta pedagógica colocada em prática nas comunidades, o que possibilitou que todas as atividades educativas fossem pautadas pelo diálogo e problematização da realidade dos sujeitos, elemento fundante das rodas de conversas que fortaleceu a criação de vínculos de afetividade entre os participantes do projeto, conforme relatórios desse período.

Essa proposta pedagógica, segundo o relatório anual de 2014, proporcionou:

Trabalhar com o círculo de cultura nos proporcionou momentos de trocas de experiência, de relato de histórias de vidas, trocas de saberes entre uma comunidade e outra, trabalho educativo que partiu da compreensão da autonomia e da historicidade dos sujeitos envolvidos. No círculo foram decididas as rotinas educativas, as práticas, as formações, as seções de estudos da equipe de coordenação do CAC em constante dialogicidade e interatividade, em busca de uma educação proposta crítica, cristã e cidadã (Centro Alternativo de Cultura, 2014, p.08).

É importante destacar que como uma obra social da Companhia de Jesus, nesse período, a província dos jesuítas do Brasil definiu as seguintes propriedades ou preferências apostólicas: a juventude, a espiritualidade, a colaboração com os outros, a justiça socioambiental e a Amazônia. O padre Davi Romero, SJ, delegado para a preferência apostólica da Amazônia, descreve que o CAC se insere na preferência socioambiental, que visa a superação do abismo social (Vídeo Institucional, 2018).

Sobre a Promoção da Justiça Socioambiental (PJSA), a Companhia de Jesus (2021, p. 07) entende que:

[...] todas as ações que têm como objetivo colaborar para a superação das injustiças presentes em nossa herança histórica e reproduzida pelo atual

modelo de desenvolvimento extrativista e financeiro, gerador de desigualdades sociais e de agressões ambientais inomináveis.

A partir desse entendimento, o CAC passou a integrar a Rede de Promoção da Justiça Socioambiental, vinculado aos Centros Sociais de Assessoramento, Pesquisa, Formação, Publicação e Incidência impulsionadora de redes (Companhia de Jesus, 2021, p. 30).

No âmbito da história da Igreja, em 2015, o Papa Francisco lançou a Carta Encíclica *Laudato Sí*, documento no qual o papa chama a atenção para a forma como a humanidade vive. Esse documento foi importante para o CAC, pois o conteúdo da encíclica passou a fazer parte das reflexões e ações do CAC.

A encíclica tem 184 páginas, ao longo das quais o Papa Francisco “condena a incessante exploração e destruição do ambiente, responsabilizando a apatia, a procura de lucro de forma irresponsável, a crença excessiva na tecnologia e a falta visão política” (Francisco, 2015).

O Papa Francisco (2015) afirma que as alterações climáticas são um problema global com implicações graves: ambientais, sociais, econômicas, políticas e de distribuição de riqueza. Representam um dos principais desafios que a humanidade enfrenta nos nossos dias” e lança o alerta da “destruição sem precedentes dos ecossistemas, que terá graves consequências para todos nós” (Francisco, 2015) se não forem realizados esforços de mitigação de forma imediata .

Uma importante chave de leitura da encíclica é a questão: “Que tipo de mundo queremos deixar a quem vai suceder-nos, às crianças que estão a crescer? (160)” (Francisco, 2015). Trata-se de questionamentos sobre o sentido da existência e sobre os valores que estão na base da vida social. Pergunta: “Para que vivemos, trabalhamos e lutamos?”, “Que necessidade tem de nós esta terra?” (Francisco, 2015). O documento faz uma exortação a favor de uma conversão ecológica e de um novo estilo de vida que permita assumir o cuidado da “casa comum” (Francisco, 2015).

O Projeto Educativo de 2015 define a dimensão do atendimento do CAC nas comunidades/espços nas periferias. O projeto de vida e Missão 2017 a 2019 foi fruto da caminhada participativa, generosa e colaborativa de todos os voluntários, mães, pais e pedagogos do CAC. Em vista disso, é necessário reforçar que como fruto desse olhar da igreja e da preocupação com a Amazônia, em 2017, ocorreu um Seminário intitulado “I Vivacidade do CAC: Desafios da justiça socioambiental na

Amazônia, ações e proposições”, destinado aos educadores populares e voluntários. O evento teve como objetivo sensibilizar as redes de comunidades/espços das periferias, voluntariado e instituições parceiras (Centro Alternativo de Cultura, 2017a).

O seminário tratou sobre o contexto de injustiças e degradação ambiental na Amazônia para identificar e fortalecer as iniciativas de promoções da justiça socioambiental, possibilitando intercâmbio de saberes científicos e populares, a cultura do encontro entre centro e periferia, bem como tecer redes de parcerias, compromisso e colaboração (Figura 12).

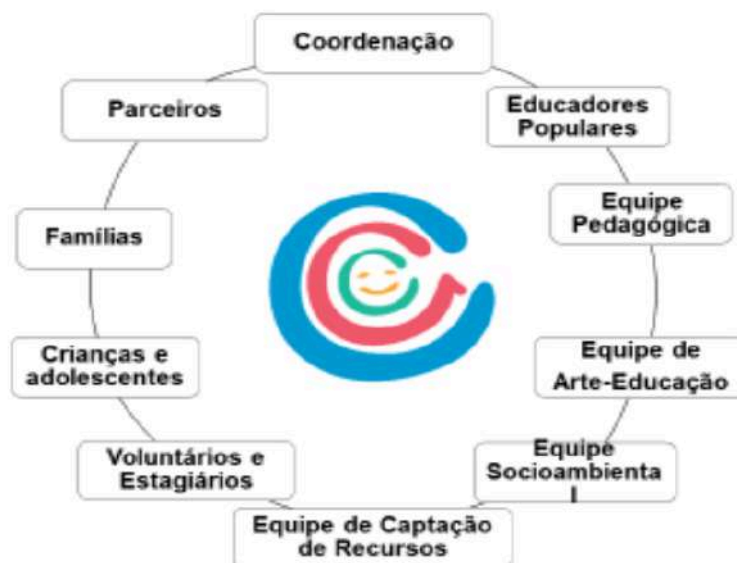
Figura 12 - Convite do I VivaCidade



Fonte: Arquivo do CAC (2022)

Ao longo da história do CAC, as coordenações foram assumindo a condução do trabalho nas comunidades e dando um outro formato ao atendimento da infância, buscando atender as atuais demandas das comunidades. Dessa maneira, em 2018, o CAC se organizou de maneira circular, compartilhada e participativa, conforme a Figura 13.

Figura 13 - Organograma do CAC



Fonte: Centro Alternativo de Cultura (2018b)

Em 2018, o CAC escolheu como tema gerador de suas atividades, o lema “Flor-e-Ser Humanidades e Cultura Alternativa na Amazônia”, com o objetivo de evidenciar e fazer florescer os valores humanos universais como: o amor, a amizade, a ternura, a solidariedade, a compaixão, a simplicidade, a autonomia e os cuidados consigo, com os outros e com a casa comum-Amazônia, nossa Aldeia Mundo.

Foram realizadas atividades educativas socioculturais com crianças e adolescentes, começando com o planejamento e a construção de uma agenda integrada, com a realização do primeiro encontro “Brincar é urgente: pelo direito à Infância, a Brincadeira e a FelizCidade”. O intuito era estimular a CorpOridade lúdica, brincante, poética e amorosa de crianças e proporcionar a vivência do círculo de cultura, de encantamento e de contentamento, dedicando-se, exclusivamente, à brincadeira, à imaginação, à arte, à criatividade, à poesia, à musicalidade, a sorrir, dançar e ser crianças (Centro Alternativo de Cultura, 2018b).

Houve o acompanhamento socioeducativo das famílias, objetivando desenvolver, de forma sistemática, processual e contínua um trabalho socioeducativo com as famílias e seus membros, estimulando a participação, a cidadania, a autoestima, o convívio, a autonomia, o protagonismo e os fortalecimentos dos vínculos familiares comunitários.

Para a formação continuada de Lideranças na Amazônia, foram realizadas jornadas pedagógicas de educação popular, um espaço de troca de saberes e experiências. Esses encontros visavam fortalecer propostas metodológicas interdisciplinares e possibilitar tecnologias e práticas educativas, inovadoras e holísticas, com base na arte-educação e na cultura da Amazônia.

Aconteceu, ainda, o II Vivacidade CAC: Amazônia de todos os povos, com a metodologia ver/sentir, julgar, agir e celebrar. Nesse encontro, ocorreu o lançamento da primeira Escola Popular de Justiça Socioambiental do CAC. A Escola foi uma proposta coletiva de educação transdisciplinar para o empoderamento das lideranças comunitárias. Sua finalidade era criar um espaço coletivo e colaborativo para processos educativos humanizadores, horizontalizados, transdisciplinar e emancipatórios, a partir de metodologias, práticas educativas e abordagens de intervenção, fundamentados na Educação Popular Freiriana, Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, Ecologia Integral, entre outras, conforme relatórios produzidos.

O CAC se propôs a contribuir de forma efetiva na formação de lideranças comunitárias para desencadear eco-consciência, corresponsabilidade, integração e cuidado com a sociobiodiversidade, tendo em vista a promoção da justiça socioambiental, da espiritualidade ecológica integral e do bem viver na garantia dos Direitos Humanos, com foco no empoderamento comunitário e no exercício da cidadania (Centro Alternativo de Cultura, 2019).

O Documento “Projeto e missão do CAC”, referente ao período de 2017 a 2020, visou: “o desenvolvimento de cidadãos conscientes de suas potencialidades e atentos à realidade que os cerca” (Centro Alternativo de Cultura, 2017b, p. 01). Esse projeto foi elaborado a partir da realidade, revendo ações para que o CAC pudesse continuar a ser uma presença transformadora, denunciando as causas da pobreza, da exclusão escolar e ambiental, anunciando caminhos de libertação por meio da educação popular, pedagogia e espiritualidade inaciana (Centro Alternativo de Cultura, 2017b, p. 01).

Frente à conjuntura adversa, o CAC concluiu no documento que ele:

[...] tem convicção de que o atendimento socioeducativo e cultural às crianças, adolescentes, o trabalho social com suas famílias em total gratuidade, bem como a formação continuada das lideranças comunitárias continua a ser uma necessidade permanente (Centro Alternativo de Cultura, 2017b, p. 04).

O quadro 2 permite uma visibilidade de que durante as três décadas de existência do CAC, o seu trabalho voluntário aconteceu em diferentes instâncias de atuação, assim como as campanhas de solidariedade realizadas na sede administrativa. Por exemplo, há as campanhas de colaboração com as comunidades, como o kit educativo (anteriormente chamado de kit escolar) que é entregue às crianças para que possam realizar as atividades, segundo a educadora Maria Elena (2022).

Quadro 2 – Mapa das comunidades do CAC

Comunidade/Espaço	Bairros	Cidades
CAC Quilombola	Quilombo Abacatal	Ananindeua
Casarão Marielle Franco	Distrito Industrial	
Santo Inácio de Loyola	Icuí Guajará	
Radional II	Condor	Belém
Jesus Libertador	Guamá	
Espaço Nogueira	Outeiro	
Espaço Verde	Outeiro	
Espaço Infância Feliz	Icoaraci	
Espaço Novo Florescer	Canudos	
Chalé da Paz	Terra Firme	
Assentamento Abril Vermelho	Assentamento Abril vermelho	Santa Bárbara
Espaço Direito de Viver	Nova Canaã	Barcarena
Espaço Santana do cafezal	Cafezal	

Fonte: Arquivo do CAC (2022)

Nas páginas seguintes, analisarei as memórias das educadoras populares do CAC, a partir do entendimento de que a memória é documento, faz parte da constituição cultural dos sujeitos e como tal, é importante ser pesquisada. Assim, na garantia de poder ouvir as vozes silenciadas, neste caso, a memória das educadoras nas comunidades da Amazônia paraense, é fundamental aprofundar o estudo sobre a memória para um novo olhar epistemológico.

3 TECENDO RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo, 2017, p. 24-25)

Vozes-mulheres constitui este capítulo, a partir da escuta atenta, qualificada e autêntica de três mulheres educadoras populares do CAC que, com os seus saberes, realizam o trabalho educativo com a infância nos territórios urbanos da

Amazônia paraense. Portanto, é uma seção dedicada a conhecer a história do CAC enraizado nas comunidades periféricas pelas vozes das mulheres da Amazônia.

Apesar de viverem em uma sociedade que discrimina as mulheres, objetifica e violenta seus corpos, que desrespeita seus direitos e criminaliza as suas lutas, são elas que se tornam protagonistas nas comunidades, deixando de serem espectadoras para serem autoras da construção de outra realidade.

Com base no que já foi apresentado sobre a história do CAC, no capítulo anterior, desde o seu surgimento, essa instituição se manteve enraizada em territórios populares periféricos, possibilitando o encontro de pessoas, principalmente de mulheres inseridas em contextos políticos, econômicos e sociais de seus territórios.

As educadoras chegam até o CAC, por iniciativa própria ou coletiva, sempre na busca de realizar uma intervenção educativa no seu território, mas também existem educadoras que vão doar o seu tempo livre e seus conhecimentos ou habilidades como voluntárias arte-educadoras que são aquelas que também atuam fora da sua comunidade. Cada educadora tem a liberdade de dizer aonde se encontra no trabalho voluntário, seja no trabalho direto com a infância, seja na articulação da infra estrutura para o acolhimento e realização do trabalho.

Cabe ressaltar que a periferia é a casa dessas educadoras, o lugar onde vivem suas experiências em comunidades, organizadas a partir de relações horizontais de cooperação. Os espaços do CAC são compostos, predominantemente, por voluntárias que assumem as funções de educadoras populares (Quadro 3).

Quadro 3 - Apresentação das entrevistadas

Educadora	Espaço	Endereço
Cleide Maria de Oliveira Prata	Comunidade Jesus Libertador	Rua Paulo Cícero, 87 Bairro Guamá
Maria Elena Mendes da Cruz	Novo Florescer	Avenida Cipriano Santos n. 1325 Bairro Canudos
Etiane de Nazaré Caxias Brito	Casarão Marielle Franco	Rua Rafael Barbosa n.40 Bairro Distrito Industrial

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Não existe vínculo empregatício entre as educadoras e o CAC, o trabalho realizado nas comunidades é voluntário, para isso cada educadora assina um termo de voluntariado, informando o dia e o tempo semanal dedicado ao trabalho voluntário em sua comunidade, o termo é atualizado anualmente.

A seguir, apresento um panorama descritivo acerca do contexto no qual as experiências das educadoras são desenvolvidas. Neste estudo, é necessário conhecer melhor essas realidades, ressaltando que o recorte temporal contemplou o período de 1991 a 2021 e as educadoras estão inseridas nesse período.

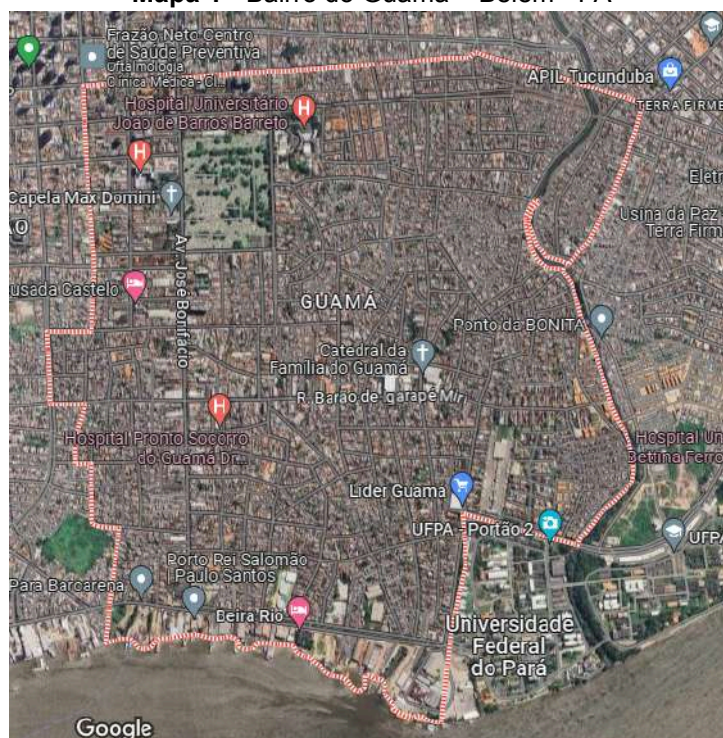
Medeiros (2009) explica que o território é um espaço que pode ser cultural de identificação ou de pertencimento. É um espaço político, um lugar de poder. Segundo o autor: “o território é, pois, esta parcela de espaço enraizada numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento” (Medeiros, 2009, p. 217).

Algumas ressalvas se impõem, de antemão, no trabalho realizado pelo CAC em territórios de vulnerabilidade social, pois as periferias da região metropolitana, com dinâmica plural e grupos sociais subalternos, possibilitam o florescer da dimensão político-pedagógica do cuidado. A atuação nas comunidades dos bairros se torna resistência, protagonista, existindo e resistindo. Esses territórios não só são um lugar no qual se manifestam variedades de expressões culturais, como também um cenário de possibilidades de realizações de trocas infinitas.

3.1 Espaço: CAC Comunidade Jesus Libertador

O espaço de atuação da educadora Cleide Maria de Oliveira Prata se chama Comunidade Jesus Libertador, localizada na rua Paulo Cícero, nº 87, no bairro do Guamá, na cidade de Belém - PA. O bairro do Guamá é um dos mais populosos da cidade e de acordo com o Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010), possui mais de 100 mil habitantes. Sua localização fica às margens do Rio Guamá, onde alguns portos ligam a capital com outros municípios do estado. O mapa 1 refere-se ao bairro do Guamá.

Mapa 1 - Bairro do Guamá – Belém - PA



Fonte: Google Maps (2023)

Segundo Furtado (2019), a realidade da desigualdade social desse território é um reflexo do passado, quando abrigava pessoas excluídas com hanseníase e com doenças mentais. A educadora entrevistada afirma gostar muito do seu território, descreve que o bairro tem muitas escolas, supermercados, além de um Pronto Socorro Municipal e lojas grandes. Diz que tudo o que se procura tem no Guamá: padaria, farmácia, sorveteria, é uma local muito rico, tem boi-bumbá, tem o pássaro junino, tem grupos de quadrilha, escola de samba, uma diversidade de coisas e é também onde está localizada a maior Universidade Federal do Norte, a Universidade Federal do Pará (UFGPA) (Educadora Cleide, 2022).

Segundo a educadora, o espaço do CAC no bairro funciona nas dependências da comunidade católica Jesus Libertador (Figura 14), vinculada à paróquia Santa Maria Goretti. A comunidade Jesus Libertador iniciou sua atividade como CAC no início dos anos 2000. Atualmente, além da entrevistada, o espaço também conta com a colaboração de mais duas educadoras que residem no Guamá.

Figura 14 - Comunidade Jesus Libertador

Fonte: Google Maps (2023)

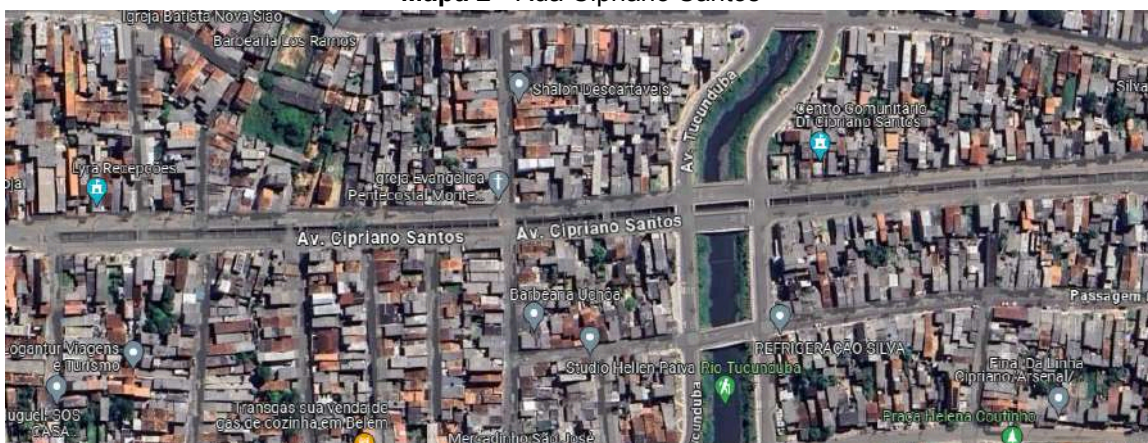
O trabalho que a educadora realiza é com a infância. Ela denomina esse momento como “encontro do CAC”. Ele acontece em uma sala anexa à igreja, de alvenaria, denominada como “sala da catequese”. A sala possui um piso lajotado, as paredes são pintadas de branco e tem forro, tem quatro janelas e uma porta com grades. Na parede, tem um quadro branco e dois ventiladores; possui carteiras escolares de braço de madeira e além da sala é utilizada também a área do salão, a cozinha e os banheiros.

O público atendido no espaço são crianças de 06 a 12 anos de idade que residem nas ruas próximas ao espaço onde funcionam os encontros do CAC. A educadora informou que desde o início, do trabalho do CAC nesse território, se reúne semanalmente com um número aproximado de vinte crianças. O encontro acontece nos dias de segunda-feira e terça-feira, no horário das 15h às 17h, com intervalo de 20 minutos para o lanche. As atividades são realizadas a partir do planejamento elaborado anualmente com a equipe pedagógica do CAC, segundo a educadora Cleide Prata (2022).

3.2 Espaço: Novo Florescer

O Espaço de atuação da educadora Maria Elena Mendes da Cruz se chama Novo Florescer, está localizado na Avenida Cipriano Santos, nº 1325, no bairro de Canudos, na cidade de Belém – Pará. Esse é o menor bairro da cidade em extensão territorial (Mapa 2).

Mapa 2 - Rua Cipriano Santos



Fonte: Google Maps (2023)

A entrevistada descreve que a rua Cipriano Santos foi construída em torno do canal que tem o mesmo nome da rua. Era um antigo braço de rio que faz parte do bairro de Canudos e foi aterrado para ser habitado pela população. Sobre a realidade desse local, a educadora relata:

Canudos é um bairro pequeno, fica no meio entre os bairros da Terra Firme, Guamá e Jabatiteua. Por ser pequeno, é esquecido, o bairro hoje está mais deteriorado, ruas esburacadas, um bairro esquecido, canal sujo e cheio de mato, caindo a mureta do canal, com casas danificadas por conta da falta de pavimentação. A construção do canal do Tucunduba só favoreceu um pouco para nós, a rua deixou de encher, foi uma melhoria (Educadora Maria Elena, 2022).

A proposta de realizar o trabalho com a infância, em parceria com o CAC, no bairro, ocorreu no ano 2000. Inicialmente, o espaço de encontro era o centro comunitário do bairro que já realizava atividades com as crianças do bairro. A educadora Maria Elena (2002) afirma que depois de alguns anos de trabalho no centro comunitário, ocorreram alguns atritos internos na coordenação do local (a entrevistada não quis dar mais detalhes) e o trabalho em parceria com o CAC passou a ser realizado em sua residência. Nessa fase, foi que o espaço recebeu o nome de Novo Florescer e iniciou sua atividade em 2018.

O espaço Novo Florescer funciona nos fundos da residência da educadora entrevistada, em uma área aberta de 04 metros de largura por 05 metros e meio de comprimento aproximadamente, não possui paredes, é coberto com telhas e tem uma pia. Nessa área, não tem banheiro, as crianças e as educadoras utilizam o da residência da educadora e o acesso ao quintal é pelo corredor externo da casa. Os móveis do são: uma mesa de madeira de 02 metros e um banco do mesmo comprimento. Há algumas cadeiras de ferro e de madeira. No local também tem caixas com livros, brinquedos e materiais pedagógicos, conforme a Figura 15.

Figura 15 - Espaço Novo Florescer



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elena (2021)

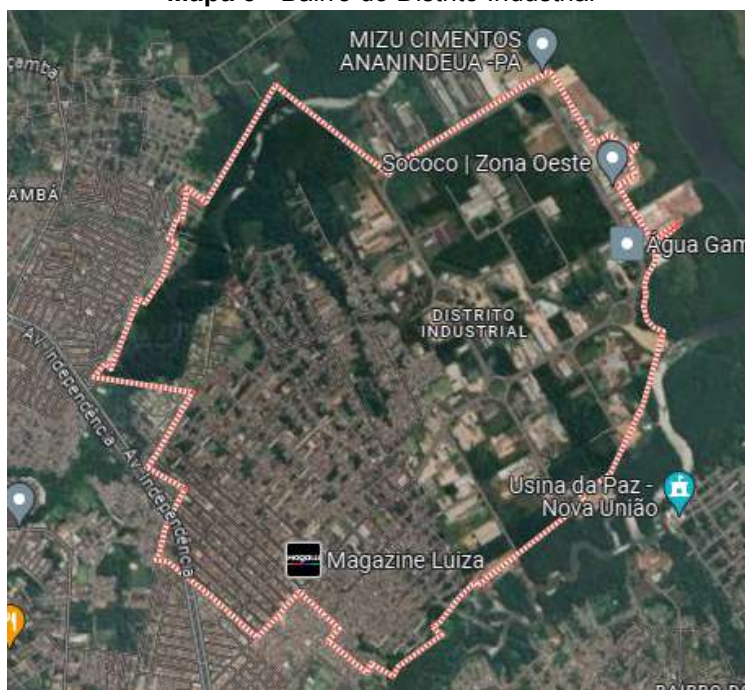
Durante o período da entrevista, a educadora informou que, atualmente, há outras seis educadoras populares contribuindo também no trabalho com a infância. Todas residem próximo ao local e se dividem na dinâmica do espaço. Segundo a educadora Maria Elena, nesse lugar são acolhidas 40 crianças, o qual conta com cinco educadoras voluntárias. O encontro com a infância acontece nos dias de terça e quinta- feira, no horário da manhã das 9h às 11h e no horário da tarde das 15h às 17h, com momentos de atividades educativas planejadas previamente e intervalo

para o lanche, o que a educadora informa ser o momento mais esperado pelas crianças.

3.3 Espaço Casarão Marielle Franco

O Espaço de atuação da entrevistada Etiane Brito se chama Casarão Marielle Franco, porque funciona nas dependências do Casarão das CEBs, localizado na rua Rafael Barbosa, nº 40, no Bairro do Distrito Industrial (Mapa 3), na cidade de Ananindeua, Região Metropolitana de Belém - PA.

Mapa 3 - Bairro do Distrito Industrial



Fonte: Google Maps (2023)

Em 2018, o Casarão das CEBs começou a realizar atividades em parceria com o CAC, um prédio de alvenaria de dois andares, com partes ainda sem reboco. Na parte de baixo, tem uma sala grande com dois armários livros e algumas cadeiras de madeira e de ferro. Segundo a educadora, esse espaço é utilizado pela comunidade para realizar reuniões e funciona também a biblioteca comunitária; tem um corredor de um metro de largura com três salas menores, mas sem janelas. As salas não possuem móveis e no final do corredor tem o espaço da cozinha com uma pia. Não tem eletrodoméstico e o banheiro não é rebocado; há apenas um vaso

sanitário branco, sem encanção e um balde de 100 litros de água que é usado para deixar o banheiro limpo, que é fechado apenas por uma cortina de plástico.

A parte superior é acessada por uma escada de ferro de 18 degraus que fica na parte externa. Essa parte do casarão é um auditório com 06 janelas, é coberto por telhas de zinco e esse espaço não possui cadeira. A área externa tem algumas árvores frutíferas e plantas medicinais. O espaço é murado, sendo uma parte de tijolo e outra de madeira (Figura 16).

Figura 16 - Espaço casarão Marielle Franco



Fonte: Acervo pessoal de Etiane (2021)

Segundo a educadora, o Casarão é coordenado pelas seguintes organizações: CEBs do bairro do Distrito Industrial, Movimento de Mulheres Feministas Marias, Consulta Popular e por duas lideranças mulheres que representam a comunidade. Essa coordenação, coletivamente, encaminha a gestão e as ações financeiras de manutenção do espaço. Essas ações são: o bazar, a feira artesanal, festa junina, promoção de rifas e feijoadas.

Sobre a criação do espaço Casarão Marielle Franco, nesse bairro e nesse local, para realização de atividades com a infância, a educadora descreve:

A decisão surgiu em momento que precisávamos de pessoas para atuarem no Casarão com as crianças, o CAC foi essa porta para atuar como educadora popular. O CAC representa o fortalecimento na luta pelo direito da criança e adolescente. Hoje atuo como parte da coordenação de um espaço chamado Casarão junto com alguns movimentos sociais. O CAC

chegou através da Brigada Congresso do povo no qual atuavam alguns movimentos sociais (Educadora Etiane, 2022).

O CAC chegou à comunidade por meio do grupo que compõe a “Brigada do Congresso do povo”, uma iniciativa do Movimento dos e das Trabalhadoras Rurais sem Terra (MST), que na regional Cabana, que abrange a região metropolitana de Belém, reúne militantes de organizações sociais para realizarem trabalho de base nas periferias da região e o Distrito Industrial foi um desses bairros que a Brigada do Congresso do Povo se inseriu. O público atendido era uma média de quase vinte crianças moradoras do bairro e os encontros funcionam aos sábados.

A história do CAC tem revelado tempos constantes de adaptação, como em março de 2020, quando a pandemia chegou ao Brasil e o isolamento social foi uma indicação da Organização Mundial de Saúde para evitar a proliferação do vírus. Segundo a educadora, as mulheres ficaram mais vulneráveis à violência doméstica. Sobre essa situação, ela relata:

O CAC foi fundamental no período da pandemia *do* COVID 19, pois foi possível entregar cestas básicas e de materiais de higiene para as famílias e nas situações de violações de direito sofridas pelo processo de isolamento social (Educadora Etiane, 2022).

O espaço Casarão Mariele Franco retornou às atividades presenciais com a infância em 2021, mas, logo após, o espaço suspendeu as atividades.

As atividades no espaço funcionaram até em 2021, depois da realização da oficina de fotografia e após o encontro III Encontro Brincar é Urgente (Educadora Etiane, 2022).

A Figura 17 representa a oficina de fotografia mencionada pela entrevistada.

Figura 17 - Oficina de fotografia

Fonte: Acervo pessoal de Etiane (2021)

Segundo a educadora, apesar de não estarem atendendo a infância, o contato com as famílias das crianças permanece, com o Café da manhã para as mães.

O Casarão Marielle Franco parou de atender a infância porque a estrutura física do espaço não estava mais adequada, o banheiro precisava ser reformado e não havia água encanada nem poço, a água utilizada era vinda de um cano cedido pela vizinha. Também ocorreu a diminuição de voluntários para realizar o trabalho com as crianças e os adolescentes, mas, o contato com as famílias permanece (Educadora Etiane, 2022).

Pelo cuidado relatado pela educadora emerge uma perspectiva de diálogo e de ação política do ponto de vista individual e coletivo, em uma realidade que tudo se transforma em mercadoria e negócio, desde os bens naturais, as relações e até o ser humano.

Diante da apresentação dos territórios e dos espaços, me deparei com uma gama de possibilidades de pontos de vista, de assuntos relevantes para serem estudados. O olhar para uma Amazônia urbana é importante para compreender também as periferias urbanas, uma nova realidade que protagoniza resistência. Isso porque muito se fala das mazelas, precariedades desses territórios e o que falta.

Entretanto, pouco ou nunca se relaciona essas questões com o processo de colonização. A maioria desses locais não foram planejados para a população, são coletivos subalternizados pela lógica do crescimento das cidades e os territórios em que o CAC se vinculou, nas três décadas, apresentam essas realidades de descaso do poder público.

3.4 Fatos e vivências

Na trajetória de educação popular, o CAC desenvolve um conjunto de práticas em parceria com as educadoras que fazem parte de diferentes organizações como igreja, centro comunitário e movimentos sociais.

A trajetória de vida da educadora Maria Elena (2022) é tecida a partir das suas memórias. Ela descreve como chegou ao bairro de Canudos, o território onde funciona o espaço Novo Florescer:

Eu vim *prá* cá morar com uma amiga, graças a Deus me tratou muito bem, eu cheguei na Cipriano Santos em 1985, meu filho tinha 1 ano de idade, meu marido veio trabalhar e me deixou lá em Santa Isabel e com dois meses ele mandou me buscar (Educadora Maria Elena, 2022).

Esse deslocamento em busca de trabalho demonstra uma realidade recorrente na formação das periferias urbanas.

A educadora Maria Elena relata como conheceu o CAC:

Através de uma amiga chamada Peroti, ela me convidou, disse que lá fazia um trabalho com crianças, eu já tinha um trabalho com as crianças. Ela disse que não precisa de muitas crianças. Você pode vincular o seu trabalho com o CAC. O CAC trabalha com uma educação libertadora. *Me* engajei, fui *na* primeira reunião, na segunda e daí *pra* frente foi *feito* uma parceria com o CAC no ano de 2000 (Educadora Maria Elena, 2022).

A partir desses dois relatos, compreendi que a educadora se inseriu em sua comunidade e o CAC se somou ao trabalho que era realizado. Embora o CAC esteja inserido numa instituição religiosa e hierárquica, ele se define nos territórios como sendo construído e articulado pela educadora.

Na possibilidade de serem tecidas outras trajetórias, a entrevistada relata um pouco da sua vida escolar. A educadora Cleide menciona que o trabalho com a infância era um sonho e foi interrompido pelo pai:

Desde quando eu comecei a estudar, eu dizia que eu queria ser professora, só que quando eu estava terminando o ginásio eu disse pro papai que eu queria fazer pedagogia, aí ele disse para mim que “eu não vou pagar faculdade para ti ter trabalho com os filhos dos outros envelhecendo tomando conta dos filhos dos outros”, naquele tempo tinha que obedecer os pais, aí, acabei fazendo contabilidade. Eu dizia: eu vou fazer, mas não vou exercer, eu não gosto de contabilidade, era muita coisa *pra* minha cabeça, tive que aprender química, física, biologia e tinha a matéria contabilidade. Mas eu me formei (Educadora Cleide, 2022).

Sendo assim, em virtude da necessidade de ingressar em uma formação formal, é importante destacar que a educação formal se faz importante em todos os contextos sociais, uma titulação torna-se um orgulho para a família.

O sujeito da educação é o educador e o educando, segundo Brandão (2009). Ao tratar da vocação de criar, o autor afirma que, diferente dos animais, antes de qualquer ação, os humanos a desenham em suas mentes, o que os possibilita transcender.

Somos seres simbólicos criadores de teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamento, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo e religiões (Brandão, 2009, p. 03).

No trecho que apresentei, a entrevistada descreve que seu sonho de ser professora foi interrompido pelo olhar preconceituoso em relação a profissão de professora e a imposição do pai em relação ao desejo da jovem estudante. Uma relação de opressão. Diante disso, Freire (2021) ajuda a compreender que a educação se presta a certo tipo de serviço, ela pode libertar ou oprimir, por isso, tem o caráter político.

Visando marcas deixadas no CAC pela vivência, Freire (1982), ao refletir sobre a ação cultural e a conscientização, apresenta os seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. A conscientização é exclusivamente humana e, como seres conscientes, a presença no mundo é diferenciada dos outros seres.

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunica-se. (Freire, 1982, p. 66)

A libertação em Freire (2021) significa um instrumento de promoção da liberdade do indivíduo em sua relação com o mundo, para poder, assim, se inserir nele. A educadora Maria Elena teve a oportunidade de concluir o ensino médio ao encontrar apoio de uma amiga quando chegou ao bairro de Canudos em 1985.

Ela (amiga) me convidou *pra* estudar, terminar meu estudo, eu concluir meus estudos. Nessa época, meu marido perdeu o emprego e aí eu tinha de ir a pé daqui para o IEP, eu saía às 10h da manhã com meu filho e chegava lá, tomava banho e me arrumava para esperar a aula das 13h da tarde, às vezes eu nem comia porque não tinha, a situação em casa ficou precária, aí tinha uma professora que me ajudava, ficava com o meu filho, ela colocava um colchonete na sala para ele dormir, ela me ajudou *eu* concluir com muita luta o ensino médio (Educadora Maria Elena, 2023).

No relato da educadora, percebi que a emoção na educação popular tem muito a ver com o engajamento pela transformação social que acontece por meio da responsabilidade pelo espaço na comunidade. “Para os seres humanos, como seres de práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (Freire, 1982, p. 68).

Com a ideia de uma grande propriedade, a relação paternal de proteção, segundo Freire (2002), deu origem ao “mutismo” que, para o autor, é a característica de uma sociedade que se nega ao diálogo. Nessa percepção para a dominação não existe diálogo e o autor conclui que em nossa colonização a vivência comunitária não existiu.

O que estas circunstâncias proporcionaram ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (Freire, 2002, p. 79).

O conteúdo desse trecho me leva a compreender que, segundo o autor, a junção da condição econômica mais a colonização limitou a sabedoria democrática da humanidade. O autor apresenta uma educação que caminha para a transitividade crítica. Uma educação que coloca o diálogo constante para uma maior participação na vida do bairro, na comunidade, na igreja, na associação, uma inserção na realidade (Freire, 2002).

Foi através do CAC que eu voltei a estudar, estudar, que eu fui ver que eu tinha valor como mulher, através do CAC que eu descobri quem eu era, eu

me achava uma mulher morena, eu nunca fui morena, eu sou negra, então através do CAC eu descobri e aprendi muitas coisas, eu consegui vencer muitos obstáculos. Fazer com que as crianças tivessem orgulho do nosso trabalho. *Pra mim, o CAC é tudo, eu permaneço porque eu sinto muito prazer em trabalhar* (Educadora Maria Elena, 2023).

Nesse trecho, destaco o fato de que a educadora atribui ao CAC a sua vontade de retomar os estudos e reconhecer a sua identidade como mulher negra.

Torres (2003), ao analisar a pedagogia política de Paulo Freire, se refere a-o teórico como um pedagogo que ampliou a percepção do mundo, que alimentou os desejos, alargou consciência sobre as causas e as consequências do sofrimento humano, além de iluminar a necessidade de desenvolver uma pedagogia ética e utópica para a mudança social. Segundo o autor, Paulo Freire acreditava que a educação poderia melhorar a condição humana.

Torres (2003) destaca que o período em que Paulo Freire foi nomeado para ser Secretário de Educação da cidade de São Paulo foi uma oportunidade de concretizar suas ideias no seu próprio país.

Quando o Partido dos Trabalhadores (PT) ganhou as eleições municipais em São Paulo, em 1988, a escolha natural para Secretário da Educação foi Paulo Freire, um bem conhecido pedagogo socialista brasileiro e um dos criadores da educação popular na América latina que também inspirou o desenvolvimento da Teologia da Libertação (Torres, 2003, p. 212).

Esse fato recordado por Torres (2003) aponta que o pensamento de Paulo Freire é eminentemente político. Seguindo essa afirmação, o autor aponta que política, poder e educação em Paulo Freire é uma unidade indissolúvel e que o educador deve assumir a política de sua prática.

Segundo Torres (2003), para Paulo Freire, não haverá revolução educacional sem revolução política. Sobre o diálogo dos participantes dos círculos de cultura, Torres (2003) descreve que:

Os participantes nos círculos de culturais da educação popular falam do seu trabalho, ou falta de trabalho, e da dor do desemprego. Falam sobre as suas tristezas e alegrias, as suas doenças e alienações, as suas lutas e esperanças e seus sonhos (Torres, 2003, p. 216).

A educadora Etiane (2022) informou que as mulheres que moram próximo ao espaço do Casarão Marielle Franco se reúnem para cuidar da limpeza do espaço e do Jardim Medicinal (Figura 18), onde são cultivadas plantas medicinais. Segundo

ela, na oportunidade, as mulheres realizam a troca de mudas de plantas e de saberes sobre o uso de cada uma e já fizeram oficinas de produção de remédios caseiros.

Figura 18 - Jardim medicinal



Fonte: Arquivo pessoal da Educadora Etiane (2022)

Esse trecho foi elucidativo, pois acerca do território das comunidades pautadas como referência mobilizadora, Freire (2002) nos mostra que é possível o mundo ser uma casa habitável para todos. O Papa Francisco chama de “Casa Comum”. É importante notar, entretanto, que no atual estágio do capitalismo, o processo de consumo se mostra mais complexo. Sobre isso, o documento *Laudate deum*, ao refletir acerca do processo de crise climática, cita que o Papa Francisco reflete a sua preocupação com a nossa casa comum, ao afirmar “ [...] não há dúvidas de que o impacto das mudanças climáticas prejudicará cada vez mais a vida de muitas pessoas e famílias. Sentiremos seus efeitos em termos de saúde, emprego, acesso a recursos, habitação, migrações forçadas e outros âmbitos” (Francisco, 2023, p.09)

A experiência histórica do CAC revela um cenário de transformações interna e externa. Essa dinâmica nos ajuda a compreender que o processo de humanização acontece na realidade concreta. A partir da experiência da educação popular na realidade das periferias, as educadoras passam a ter também o interesse em acessar os espaços das universidades e a começarem uma militância política nos movimentos sociais. É nesse contexto que se inscrevem as mais diversas iniciativas de cunho educativo.

Paulo Freire, em *Educação como prática da Liberdade*, permite que os leitores tenham uma visão pedagógica do seu método de ensino. O autor indica que o homem é capaz de transcender; isso é a raiz da sua finitude. Freire (2002) afirma que a religião não pode ser um instrumento de alienação.

Nesse pensamento, a massificação é o que proporciona o desenraizamento do homem e a perda da sua capacidade criadora e de integração. O trabalho desenvolvido pelo CAC nas comunidades periféricas está em consonância com os princípios da educação popular, pois possibilita o exercício da democracia. Nesse sentido, Freire (2002), ao falar da in experiência democrática do Brasil, associa a formação histórica cultural do país, às condições estruturais colonizadoras, que não foram favoráveis, isto porque a colonização brasileira foi uma empreitada comercial e não havia um projeto de povoamento.

O CAC tem possibilitado o exercício democrático nas periferias ao oportunizar o encontro de pessoas para o diálogo. Nesse sentido, para Freire (1982, p. 98):

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens isolada do mundo, se não na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência – mundo, envolve a consciência crítica desta relação.

É importante frisar que em Freire (1982) é impossível uma neutralidade da educação. A educação humanizadora e libertadora é ato de conhecer, não uma transferência de conhecimento.

Sobre o trabalho com infância realizado no espaço Jesus Libertador, a educadora relata:

Olha, eu sempre gostei de trabalhar com criança, mas depois que eu comecei a trabalhar no CAC, eu comecei a ter mais contato com as famílias aqui do bairro e eu via que tinha muita criança que não tinha muito apego com a família, por causa do distanciamento do trabalho. A mãe trabalha o dia todo fora, o pai trabalha fora, as crianças ficam pela rua; quando não ficam com a avó e a avó não dá conta porque ela já tá idosa. Aí, tinha aquele problema das crianças ficarem na rua e o pessoal com drogas quererem levar as crianças para esse caminho (Educadora Cleide, 2022).

O trecho selecionado mostra o cotidiano de uma educadora e pelo seu relato posso notar que em suas práticas, cada educadora busca desenvolver ações de forma dialógica, a partir de um olhar crítico e atento a sua realidade.

Aí, eu comecei a pegar amor com essas crianças. Tinha maior carinho com eles, tenho maior carinho com eles, é como se eles fossem meus filhos e meus netos. Aí pronto, aí eu não larguei mais. Às vezes, vem aqui em casa netos, aí o marido diz: tu tá te desgastando, se matando com essas crianças e eles nem querem saber. A família não tá nem aí. Nem liga. Eu digo: meu filho, eu não tô fazendo pelas famílias, eu tô fazendo pelas crianças. Tirar elas do meio da rua (Educadora Cleide, 2023).

O comentário da educadora mostra a intensa atuação nas comunidades e demonstra a relação que ela estabeleceu com o seu território, que se entrelaça com a vida. Considerando que o conhecimento profundo e minucioso da realidade é condição essencial para sua atuação, esse trabalho educativo aponta para uma alternativa.

É que a criança precisa de carinho, precisa brincar, não é só aprender a ler e a escrever, é aprender brincando. A gente percebe que a criança não é um depósito, as crianças no CAC têm oportunidade, elas têm atitude própria, elas têm autonomia, elas têm chance de falar. Na escola, nem sempre elas têm essa oportunidade, a professora manda a criança sentar e calar a boca, coisa assim. No CAC é diferenciado, a criança tem a oportunidade de falar, tem autonomia, ela tem direito de brincar (Educadora Maria Elena, 2022).

A fala é representativa de muitas formas, pois quando se pensa em desenvolvimento local, não se pode esquecer a importância do protagonismo local a partir da garantia da autonomia e direitos da infância.

Aqui (espaço Marielle), as crianças que frequentam se encontram para brincar, mas a realidade do bairro, como o lixo que fica na rua, é uma preocupação deles e nas rodas de conversa falam que o bairro seria mais bonito sem esse monte de lixo (Educadora Etiane, 2023).

Talvez o mais apropriado seja dizer que as experiências relatadas mostram que as educadoras realizam ações, em seus territórios, de diferentes maneiras. Desenvolvem ações que geram transformações do contexto em que elas estão inseridas. Pensar a educação para além dos espaços institucionais e formais de ensino é importante para perceber o quanto as práticas e modos são diversos. Assim, o modo de vida dos povos tradicionais apresenta possíveis caminhos para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e sustentável.

Arroyo (2014) lembra que os movimentos sociais se contrapõem ao pensamento pedagógico abissal, pois: “As teorias e práticas pedagógicas escolares,

tão segregadoras e reprovadores da infância e adolescência, dos jovens e adultos populares, também são abissais e sacrificiais” (Arroyo, 2014, p. 59).

O pensamento abissal e sacrificial afirma haver o outro lado da linha que, segundo o autor, é representado pelos coletivos e parte da empreitada civilizatória e educativa da América Latina: “Há um reconhecimento de que o movimento de educação popular nasceu e se alimentou da especificidade de nossas sociedades latino-americanas” (Arroyo, 2014, p. 62).

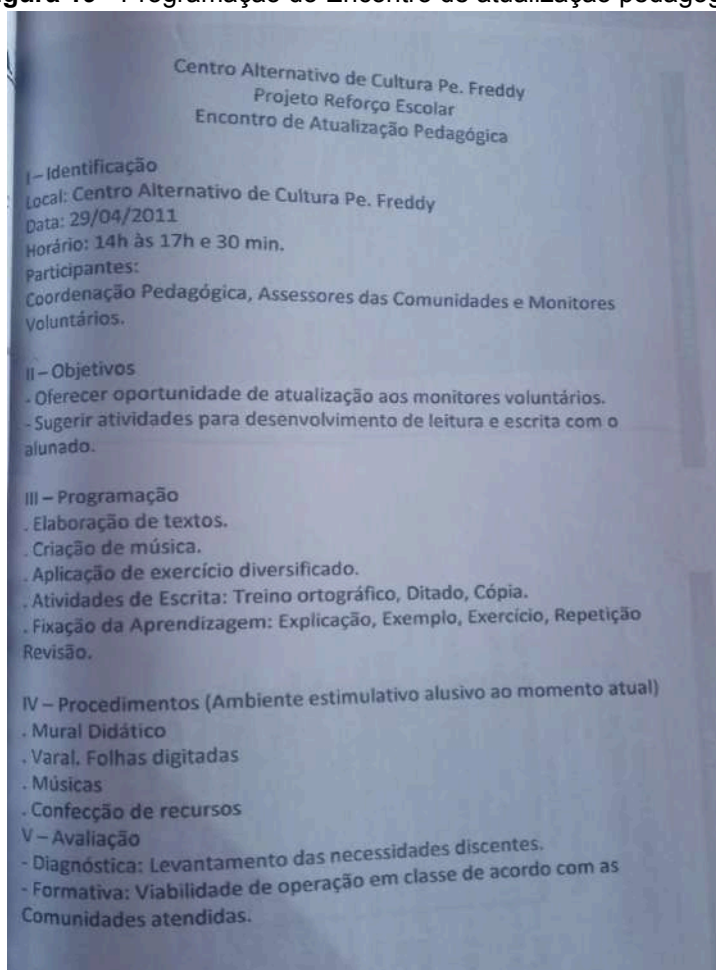
Segundo o autor, na história social, educativa e das pedagogias, não são reconhecidos os outros subalternizados da história, resultado do pensamento moderno, de ideias e ideais sociopedagógico e políticos. O autor enfatiza que até o sociopedagógico crítico tem suas bases fundantes de “fora”.

Dessa maneira, posso dizer que o CAC, inserido nos movimentos populares urbanos, traduz diferentes formas de organização popular, contribuindo na formatação de melhorias nos bairros. É importante identificar que tanto na época de criação do CAC, como no seu período de existência, percebo que as educadoras entrevistadas se envolvem com o trabalho em seus territórios.

A formação das educadoras acontecem periodicamente, são momentos formativos que contribuem para o trabalho na comunidade seja ele na perspectiva do reforço escolar ou na do protagonismo infantil por meio de projetos sociais socioambientais.

O processo formativo das educadoras floresceu, o que pode ser observado pelo processo formativo oportunizado, visando uma mudança nas educadoras para que pudessem realizar transformações na realidade. A educadora Cleide diz que o material utilizado nas formações é importante para orientar o trabalho, principalmente no trabalho do reforço escolar. A educadora Cleide guarda alguns materiais formativos e sobre essas formações (Figura 19, 20).

Figura 19 - Programação do Encontro de atualização pedagógica



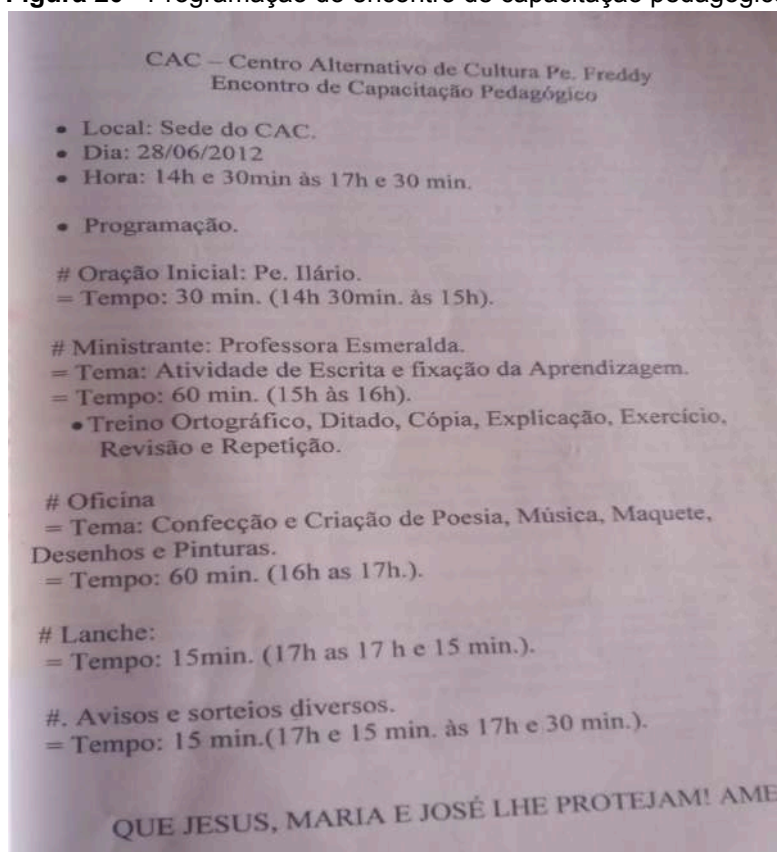
Fonte: Acervo pessoal da educadora Cleide (2023)

A educadora guarda, em sua residência, os materiais formativos entregues nos encontros. Esses eventos também são organizados nesse mesmo local.

As educadoras atuam nos seus territórios a partir da realidade que são demandadas, por isso cada comunidade elabora um planejamento de acordo com o contexto, nas primeiras décadas de existência o CAC tinha como foco o reforço escolar, à medida que foi sendo diminuído essa demanda as educadoras foram ampliando as temáticas no âmbito da educação.

Na última década (2011-20121), com a consolidação das atividades a partir de projetos, a equipe pedagógica acompanha as comunidades, porém cada território tem autonomia para realizar seu planejamento, dessa maneira cada comunidade possui um plano de trabalho específico de acordo com as especificidades da infância e do contexto.

Figura 20 - Programação do encontro de capacitação pedagógico



Fonte: Acervo pessoal da educadora Cleide (2023)

Conforme já demonstrado neste estudo, o CAC surgiu como fruto de uma realidade eclesial que se firmou desde os anos 90. Diante disso, a programação destinada a formação das educadoras apresenta orientações para o trabalho nos espaços. Em relação à formação para a atuação com a infância, a educadora descreve:

Porque através da vivência, da participação, das formações eu via que a criança brincando ela aprende e a criança aprende de maneira diferenciada, basta você querer fazer, através da troca de experiência. É importante saber acolher as crianças (Educadora Maria Elena, 2023).

É importante frisar que nesse relato, a educadora tem uma preocupação com as crianças do território, uma amorosidade em sua fala. O relato da educadora demonstra uma preocupação com a infância, isto porque a sociedade se caracteriza pelas experiências e práticas educativas que são transmitidas às gerações posteriores, os costumes, tradições, hábitos que são repassados pela família, vizinhos, igrejas, etc.

Como traços evidentes de influência das formações, a educadora Maria Elena aponta que o que foi aprendido e extraído das formações do CAC transformou a percepção de si mesma sobre o seu papel de educadora.

As formações do CAC ajudam a melhorar o nosso trabalho, ajuda a trazer coisas diferenciadas, a troca de experiência com outras comunidades. Nem todas são iguais, cada uma tem seu jeito de trabalhar, mas eu acredito no potencial das nossas formações, aprender para nossas crianças e para nós mesmos. Aqui no nosso espaço, já passou muita gente que através dessas formações do CAC foram motivadas a estudar mais e passaram em concursos, em faculdades e hoje estão bem empregados, graças a Deus! (Educadora Maria Elena, 2023).

Percebi que a passagem acima trata-se das experiências das educadoras como geradoras de saberes em seus territórios. Outro depoimento significativo sobre a formação:

As formações que participei no CAC foram transformadoras, pois estavam mais voltadas para olhar a nossa realidade como educadora, a nossa essência, a partir de escuta e trocas de saberes. A presença da equipe na comunidade ajuda a buscar refletir sobre a realidade em que vivemos (Educadora Etiane, 2023).

O trabalho das educadoras se entrelaça com as suas histórias de vida, no transcorrer da história. Suas atividades apresentam um notável avanço nos processos formativos.

Uma questão a se destacar nesta memória é sobre as dificuldades do cotidiano que ocorrem em cada comunidade, as educadoras têm autonomia para resolver, independem da presença da coordenação do CAC, porém essas dificuldades são partilhadas e quando necessita de um apoio institucional a coordenação do CAC faz o acompanhamento. Essa comunicação acontece porque existe um diálogo permanente com as comunidades assim como visitas semanais para o acompanhamento.

Essa presença permanente nas comunidades da coordenação do CAC acontece por meio do planejamento e do plano de trabalho, e mensalmente acontecem os encontros de educadoras para tratar de assuntos que sejam comuns para as comunidades, esses encontros acontecem tanto na sede administrativa do CAC como nas comunidades. Esses encontros mensais denominados de “jornadas formativas” ocorrem no último sábado do mês, a metodologia desses encontros é

sempre freireana a partir dos círculos de cultura. A programação de cada encontro é elaborada com a equipe pedagógica e a partir da escuta das visitas.

Passados mais de trinta anos, na intenção de organizar a sociedade por meio de uma educação libertadora (como foi possível verificar nos relatos das entrevistadas), o CAC encontrou um ambiente para a educação popular, compreendida, aqui, como uma práxis educativa que foi se construindo como um campo de conhecimento e de investigação social, numa interação dialética entre teoria e prática, no decorrer da história de luta e mobilização política das forças sociais populares no Brasil e na América Latina.

A realização do trabalho de base desenvolvido pelas educadoras são formas de melhorar a vida em seu entorno. A partir da teologia da libertação, as três experiências apresentadas se fundamentam no diálogo como ferramenta que leva o povo a participar de grupos para reflexão da sua realidade, buscando dar respostas a situações que emergem da realidade social. Peloso (2012, p.10), sobre o trabalho de base, afirma que:

O Trabalho de Base é a ação política transformadora, realizada por militantes de uma organização popular, que mete o corpo em uma realidade concreta, para despertar, organizar o povo na solução de problemas do cotidiano e ligar essa luta à luta geral contra a opressão.

Na Amazônia paraense, em algumas realidades, as igrejas ou os espaços que elas constroem são os primeiros espaços para o exercício da democracia, onde as vozes das periferias são valorizadas. Cada educadora é responsável por um espaço.

Em relação às forças das educadoras em combate a inexistência do outro, Arroyo (2014) destaca que os coletivos em suas ações, lutas e movimentos visam romper a partir de uma pedagogia mais radical, buscando presença em instituições que podem produzir e validar o conhecimento, podendo ter seus saberes validados e afirmados.

A histórica do CAC revela um cenário de diversidade de coletivos sociais que fazem do campo do conhecimento um território de ocupação e disputa. Os saberes e experiências acumulados pelas educadoras populares nos espaços trazem outras pedagogias, outros critérios de pensar, organizar e sistematizar o conhecimento (Arroyo, 2014).

O pensamento colonizador ensina que fora da instituição escolar não existe educação. Paulo Freire realizou o seu trabalho fora do contexto institucional, algo novo, ele propôs conceber a educação em “círculos de cultura” fora dos muros da escola, era uma proposta inovadora para a época e ele a tornou possível.

4. VOCÊ TOPARIA LEVAR UM ANEL? CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Tucum é uma palmeira muito comum na região amazônica, um objeto rústico, símbolo de amizade, pactos matrimoniais e de resistência na luta por libertação:

[...] os cristãos passam a ter no Anel de Tucum um símbolo de fé e compromisso. Especialmente com a Teologia da Libertação, nos anos 60, quando o apelo às causas dos mais pobres e abandonados começa a crescer, não só no Brasil como também em nossa América Latina. Tivemos, portanto, nesse período um grupo grande de pessoas dedicadas à luta dos mais fracos, o que rendeu muitos testemunhos e martírios (Emanuel, 2017).

Dom Pedro Casaldáliga, no filme “Anel de Tucum”, afirma que esse objeto simples (Figura 21) é sinal da aliança com a causa indígena e com as causas populares. Segundo o Bispo, quem carrega esse anel significa que assumiu essas causas. Nesse sentido, destaco que escrevo estas considerações finais em um tempo de mudanças climáticas, de extermínio dos povos indígenas e quilombolas, aumento de casos de abusos infantis, grande número de feminicídios e do aumento de crimes raciais.

Figura 21 - Anel de Tucum



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Buscando atender a amplitude e, ao mesmo tempo, a especificidade dos temas abordados nesta dissertação, organizei três capítulos, de modo a

compreender o diálogo entre a educação popular e a teologia da libertação, a partir da história de atuação do CAC no período de 1991 a 2021.

A pesquisa foi uma jornada que me levou a ver, escutar, sentir e descobrir a realidade da trajetória do Centro Alternativo de Cultura e poder analisar como se constrói o diálogo entre a educação popular e a teologia da libertação, a partir desta instituição que há mais de trinta anos se insere nas realidades das periferias urbanas.

A Teologia da Libertação e os clérigos libertadores elegeram o pobre não como objeto de sua caridade, mas como protagonista das transformações sociais. As mudanças ocorridas na Igreja Católica a partir do Vaticano II (1962-1965) e das conferências episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979) promoveram um olhar da igreja para os pobres da América Latina, principalmente durante as décadas de 70 e 80.

A Amazônia, berço da ancestralidade de múltiplos povos, é lugar de muitas identidades, de saberes tradicionais. No entanto, historicamente, criou-se uma concepção de que na Amazônia só existem problemas, pobreza e precariedades. A urbanização rápida provocou o inchaço das cidades e conseqüentemente o empobrecimento de grande parcela da população.

Ao buscar a história do CAC, percebi que, com o passar das décadas, houve modificações em sua atuação. O leitor desta dissertação pode notar a ausência de uma linha do tempo cronológico mais estável, pois, na própria trajetória de reconstrução desta investigação, observei lacunas por falta de documentos no arquivo do CAC.

Ressalto que a produção desta dissertação iniciou ainda no contexto pandêmico e os espaços do CAC se somaram às ações de solidariedade em meio à crise social, econômica, política e sanitária que impactou o Brasil e o mundo. As ações de solidariedade eram urgentes, segundo pontuou a Educadora Etiane Brito.

Esta pesquisa foi uma forma de investigação que envolveu uma série de procedimentos necessários para que fosse realizada e concluída de forma satisfatória. Dessa maneira, ao longo deste trabalho, procurei demonstrar que o CAC inicia como uma preocupação do Padre Freddy e de parceiros oriundos da Pastoral Universitária. Neste sentido, sobre o papel educativo das igrejas na América Latina, Freire (1982) na década de 70 descreve:

As igrejas, de fato, não existem, como entidades abstratas. Elas são constituídas por mulheres e homens “situados”, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o que fazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta em que se acham (Freire, 1982, p. 105).

A Páscoa verdadeira não é a verbalização comemorativa, mas práxis, compromisso histórico. A Páscoa na verbalização é “morte” sem ressurreição. Só na autenticidade da práxis histórica, a Páscoa é morrer para viver. Mas uma tal forma de experimentar-se na Páscoa, eminentemente biofílica, não pode ser aceita pela visão burguesa do mundo, essencialmente necrofilica, por isso mesmo estática (Freire, 1982, p. 107).

Ao dialogarem entre si, Freire e Nogueira (1989) descrevem a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes trabalhadoras. Os autores apontam que um ponto específico da educação popular é que o conhecimento do mundo é também feito por meio das práticas do mundo. Eles apontam que existem níveis de educação popular.

Nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narrações orais. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos. O que é narrado não reúne nem guarda os objetivos e as situações. A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição do que é narrado (Freire; Nogueira, 1989. p. 28).

Acredito que a história da educação popular na Amazônia paraense se faz necessária para que o acesso ao conhecimento proporcione uma tomada de consciência sobre a realidade e possibilite a organização de estratégias para transformações onde se ousa desobedecer a episteme hegemônica para escrever a educação popular nas periferias.

Paulo Freire, ao longo de suas obras, reafirma que a educação não é neutra, pois não existe a possibilidade de existir uma proposta pedagógica que seja favorável para todos os grupos sociais de uma determinada sociedade. Os pensadores que fundamentaram as ideias aqui apresentadas e que contribuíram para a descrição da história da educação popular do CAC nas três décadas de existência realizaram práxis que podemos considerar decolonial, na medida em que enfrenta as amarras das colonialidades e do colonialismo. Este traço decolonial do CAC, no entanto, é tema para futuras pesquisas.

Os atuais agentes da educação popular precisam ter a curiosidade de pesquisar o que está sendo produzido e reproduzir, como prática social, os instrumentos herdados historicamente. No contexto da igreja na América Latina, a teologia da libertação se faz presente durante o período de surgimento do CAC e na prática de atuar nas periferias. É uma experiência local da Companhia de Jesus que se fortalece pela força das comunidades inseridas nas periferias, é um centro social. Apesar de não existir uma representatividade das comunidades na coordenação do CAC, o que existe são escutas que são consideradas.

O CAC caminha conforme as orientações do padre responsável, porém, as educadoras populares dão a dinâmica do trabalho do dia a dia, por isso, percebi que o CAC não tem perfil de catequese, nem de pastoral.

No Boletim informativo Estalo, observei uma relação de uma igreja em saída, de olhar para os sujeitos, concretizando o que a teologia da libertação apontou para a América Latina. Nas fontes históricas do CAC, não percebi uma afirmação dessa teologia, embora na prática eu tenha notado uma coerência.

A metodologia dos círculos de cultura deixa explícita uma identificação com a educação popular freiriana. Porém, na identificação das educadoras, ainda ocorre uma precariedade na identificação como educadora popular. Tive, nesta pesquisa, o cuidado de não enquadrar o CAC em “caixinhas” e nem de ter um olhar viciado sobre a história. Neste tempo de estudo oportunizado, olhei o que a realidade estava querendo me dizer. Dessa maneira, a prática mostrou uma afiliação com outras filosofias. Assim, o CAC deve ser entendido na sua complexidade e singularidade.

Meu compromisso foi compreender a história do CAC, como se deu seu processo educativo e qual a sua contribuição, não perdendo o horizonte de que a teologia da libertação e a educação popular foram inspirações para essa história.

No período de pesquisa dos arquivos, logo que esta pesquisa iniciou, percebi que havia pouco material sobre a história do CAC. Notei que o padre Freddy realizou uma intervenção na realidade da cidade de Belém, com os sujeitos excluídos que viviam em realidades de violações de direitos e de exclusão social.

A Amazônia é ancestral e ainda mantém uma tradição oral. Paulo Freire e Nogueira (1989, p. 29), sobre a cultura popular, apontam que:

Nossa cultura popular é de tradição oral. Essa memória social se conhece a si mesma desde uma estrutura oral. Nós intelectuais formamo-nos dentro de uma ruptura com essa tradição; sobretudo o intelectual latino-americano:

somos faladores, mais telefonamos do que escrevemos cartas e, no entanto, nos rodeamos de livros e textos. E essa nossa cultura de ênfase gráfica (livresca) é, muitas vezes, superposição sobre a oralidade dos grupos populares. Quando a gente não esquece que há diferentes modalidades do conhecimento; são, também, diferentes usos da corporalidade. Eu tenho notado, tenho algumas vezes percebido que nos encontros ou seminários por Brasil afora há pessoas cuja expressão de entendimento é um “simples” toque de afeto, de reconhecimento. Ora, há aí um procedimento cognoscente. Muitas vezes não percebemos e não logramos nos somar e esses momentos de proceder epistemológico; é nesse momento que nós, intelectuais de formação acadêmica, corremos o risco de superposição. Nós impomos demais e entendemos de menos.

Em síntese, as atitudes mudam quando as injustiças indagam, quando o peso da dominação faz crescer o desejo de construir um mundo sem desigualdade, onde haja um lugar para todas as pessoas sem preconceitos e sem discriminação. Diante disso, pontuo que não foi possível aprofundar a amplitude do CAC, com o trabalho com a infância no contexto urbano periférico da Amazônia; a educação popular e a Espiritualidade Inaciana; e nem no processo educativo socioambiental e Direitos Humanos.

A educação popular disseminada na sociedade por meio de diferentes instituições realiza a sua função política, tendo como protagonistas diferentes sujeitos sociais. Entre essas instituições, destaco o CAC, que cumpre uma finalidade educativa em um contexto periférico urbano na Amazônia.

A história cultural me permitiu trilhar o caminho da educação popular e conhecer diferentes formas de educação que são produzidas na Amazônia no campo da história da educação.

Percebi, a partir da história de atuação do CAC, que a educação popular e a teologia da libertação possibilitaram uma experiência de trabalho de base nos espaços urbanos. Apesar das mudanças na conjuntura eclesial e política, a perseguição da educação popular e a teologia da libertação dialogam ao se alinharem na perspectiva de que ambas possibilitam a organização das bases. O povo, em suas realidades, assume uma prática cristã humana e revolucionária.

A evolução da educação está ligada à evolução da própria educação. Como constatei nesta pesquisa, o CAC iniciou com uma preocupação com a educação no geral e a partir de uma pesquisa realizada em vinte cinco escolas públicas de Belém na década de noventa, que resultou na apresentação de problemáticas das escolas. Desse modo, a educação escolar passou a ser uma preocupação.

A princípio, Pe. Freddy, junto com seus companheiros, ex-militantes da Pastoral Universitária, visavam formar lideranças para uma intervenção na realidade dos problemas da realidade periférica que prejudicava a escolarização da infância, ocasionando dificuldades de inserção e permanência escolar que considero uma forma ideológica de silenciamento do povo.

O CAC é um espaço educador que luta pela dignidade da população das periferias, garante os direitos humanos reafirmando a justiça social e a igualdade. É um ator político e coletivo, educa e se reeduca, tanto as educadoras, como as comunidades/espços.

Como educadora popular do CAC, a relação com esta pesquisa não me impediu de estabelecer um certo distanciamento e alcançar um nível de objetividade nas reflexões e sistematizações realizadas. Espero que esta pesquisa seja um ponto de partida e não de chegada, pois muitas interrogações surgiram no processo. Que esta dissertação contribua com a continuidade dos estudos históricos sobre o CAC, bem como sobre a educação popular e a teologia da libertação na Amazônia.

O CAC continua com a intencionalidade da educação popular na perspectiva freireana, Paulo Freire continua na base metodológica da formação das educadoras. Neste sentido, uma das contribuições do CAC para a educação popular na Amazônia foi poder materializar nas comunidades periféricas a relação entre Educação popular e Teologia da Libertação que esteve presente na América Latina como um todo e na Amazônia em particular.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **Fragments de uma poética do fogo**. Tradução: Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Tradução: José Américo Mota Pessanha *et al.* São Paulo: Difel, 1985.
- BECKER, Berta Koiffmann. Novos territorialidades na Amazônia: desafios às políticas públicas. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v.5, n.1, p 17-23. 2010.
- BEOZZO, José Oscar. **Cristãos na Universidade e na política: história da JUC e da AP**. Petrópolis -RJ: Vozes, 1984.
- BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BOLETIM INFORMATIVO ESTALO. Belém: Centro Alternativo de Cultura, ano II, fev./mar., 1995.
- BOLETIM INFORMATIVO ESTALO. Belém: Centro Alternativo de Cultura, ano VI, set./dez., 2000.
- BOLETIM INFORMATIVO ESTALO. Belém: Centro Alternativo de Cultura, ano III, out./dez., 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p.715-746, set./dez., 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p.

07-37.

CAMUÇA, Marcelo. Teologia da Libertação: uma teologia da periferia e dos excluídos. **ComCiência**, Campinas, n. 146, mar. 2013. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2024.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. [**Carta**]. Belém: CAC, 1991.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. [**Convite de lançamento do CAC**]. Belém: CAC, 1991.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Projeto de Vida e Missão 2017-2020**. Belém: CAC, 2017b.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Projeto Flor e Ser**. Belém: CAC, 2018a.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Relatório (2018-2019)**. Belém: CAC, 2019.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Relatório anual (2005)**. Belém: CAC, 2005.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Relatório anual (2014)**. Belém: CAC, 2014.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Relatório anual (2017)**. Belém: CAC, 2017a.

CENTRO ALTERNATIVO DE CULTURA. **Relatório anual (2018)**. Belém: CAC, 2018b.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7 -18, 2006.

CNBB. **O que é pastoral social?**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

COELHO, Mauro Cezar. **Fundação de Belém**. Belém: Estudos Amazônicos, 2011.

COMPANHIA DE JESUS. Província do Brasil. **Marco de orientação promoção da justiça Socioambiental**. Rio de Janeiro: Jesuítas do Brasil, 2021.

D'ICARAHY, Leonardo Dantas. **O sonho da terra: trabalhadores rurais e o surgimento do MST na Bahia (1975-1989)**. 2018. 154 f. (Mestrado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

EMANUEL, Lucas. **Qual o significado do anel de tucum usado por muitos religiosos?**. Teresina: CBB Região Nordeste 4, 2017. Disponível em: <https://cnbbne4.org.br/qual-o-significado-do-anel-de-tucum-usado-por-muitos-religiosos/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 328-339, 2006.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia: Atelier Editorial, 2003.

FRANCISCO (Papa). **Carta encíclica Laudato si' do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 21 mar. 2024.

FRANCISCO (Papa). **Exortação Apostólica Laudate Deum**: a todas as pessoas de boa vontade sobre a crise climática. Brasília: Edições CNBB, 2023. (Documentos Pontifícios, 59).

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Vozes: Petropolis, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1974].

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Victor. Guamá: uma história de lutas contra a doença, o preconceito e a exclusão Bairro dribla trajetória iniciada com asilos para hansenianos, para afastá-los do centro. **O Liberal**, Belém, 14 dez. 2019. Disponível em: <https://www.oliberal.com/belem/guama-uma-historia-de-lutas-contra-a-doenca-o-preconceito-e-a-exclusao-1.49797>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos (orgs). **Educação Popular: Utopia Latino-americana**. São Paulo: Cortez, EDUSP, 1994.

GOVONI, Ilário. **Os cem anos da capelinha de Lourdes**. Belém-Pa: Marques editora, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Lais Teles Benior. São Paulo: Centauro, 2004.

IBGE. **Censo 2010**. [Brasília]: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* Campinas: UNICAMP, 1992.

MATA, Raimundo Possidônio Carrera. **Caminhada da Igreja na Amazônia Regional Norte: a História**. Belém: CNBB, 2004.

MEDEIROS, Rosa M. Vieira. Território, Espaço de Identidade. *In*: SAQUETE, Marcos Aurelio; SPOSITO, Elise Savério. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. (org.). *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

O LIBERAL. Belém, 27 maio 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. (orgs.). **Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980**. Belém: EDUEPA, 2019.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PESSANHA, José Américo Mota. Introdução Bachelard: as asas da imaginação. *In*: BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Tradução: José Américo Mota Pessanha *et al.* São Paulo: Difel, 1985. p. vii-xix.

RODRIGUES, Denise; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. A pesquisa documental sócio histórica. *In*: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. Capítulo 4.

SAFFIOTI, Heleilth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**: sob o regime da escravidão. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”, 1988.

SELLA, Adriano. **Injustiça social**: é preciso indignar-se – escritos para refletir. Belém-Pa: Edição Gota-CJP- CEBs, 1998.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, p. 95-104, jan./abr., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G6NwYF7z7khvhqjQmkz7cfM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2007.

SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire - vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003.

VICENTE, Zé. **Tempos Urgentes: poemas**. São Paulo: Paulinas, 2000.

VÍDEO INSTITUCIONAL. [Belém: CAC], 2018. 1 vídeo (5 min 54). Publicado pelo canal Centro Alternativo de Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7uct1PgYHYs>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitee, 1997.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado “Centro Alternativo de Cultura – CAC: um estudo sobre as relações entre educação popular e teologia popular na Amazônia”, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), orientada pelo Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se constrói a relação entre a educação popular e a teologia da libertação, a partir da história de atuação do CAC, no período de 1991 a 2021. Esclarecemos que sua participação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa e que ela será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema pesquisado.

Para registro das respostas, utilizaremos anotação direta e se o (a) senhor (a) permitir, será utilizado um gravador digital e filmadora para capturar sua voz e sua imagem, por meio de filmagem durante a entrevista, a fim de evidenciar aspectos sobre as Memórias e as Práticas Educativas nos diversos espaços onde atua o CAC.

Informamos que todas as despesas da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora responsável, portanto, não lhe caberá ônus. Esclarecemos que sua participação será voluntária, portanto, não lhe caberá pagamento.

Ressaltamos que o (a) senhor (a) pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso ocorra em penalidade de qualquer espécie e lhe devolveremos todo e qualquer material referente à sua pessoa (gravações, filmagens e anotações).

Caso permita, haverá divulgação de seu nome na pesquisa, caso contrário, as informações serão mantidas em sigilo e guardadas de acordo com os princípios éticos de preservação do indivíduo, no caso da publicação da pesquisa e meios científicos e de comunicação.

Pesquisadora
Eliana Santos dos Santos
(91) 98753-3919

Orientador
João Colares da Mota Neto

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li

as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa e cooperar com a coleta de informações para a mesma, assim como autorizo a captura e o uso de minha imagem e voz.

Pará, ___/___/___

Assinatura do entrevistado (a) da pesquisa



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Trav. Djalma Dutra, s/nº - Telégrafo
66113-010 Belém-PA
www.uepa.br

