

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



**Alder de Sousa Dias**

**PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA:**  
memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e  
Adultos

Belém – PA  
2012

**Alder de Sousa Dias**

**PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA:**

memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém – PA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

Dias, Alder de Sousa

Paulo Freire na escola cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos / Alder de Sousa Dias. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

Orientador: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

1. Educação de adultos 2. Alfabetização de adultos 3. Educação popular 4. Letramento 5. Professores – Formação I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Orientador)  
II. Título.

CDD: 21 ed. 374

---

**Alder de Sousa Dias**

**PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA:**

memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data da defesa: \_\_/\_\_/2012

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Doutorado em Educação – PUC/SP e UNAM-UAM – México  
Pós-Doutorado em Educação – PUC/Rio

\_\_\_\_\_ - Membro Interno

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Doutorado em Educação – PUC/SP  
Pós-Doutorado em Educação – PUC/Rio

\_\_\_\_\_ - Membro Externo

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Doutorado em Educação – PUC/SP e University of Wisconsin – EUA

À minha mãe, Maria Dias, pelos ensinamentos que preenchem grande parte de minha existência.

À Rosana, amada esposa, e à Márcia, querida filha, razão de muitos de meus esforços.

A todos os que acreditam na viabilidade da educação libertadora, a despeito dos condicionantes negativos de nosso tempo.

## AGRADECIMENTO

Para a obtenção do título de mestre em educação. O candidato precisa cursar algumas disciplinas e ao final de um período, em geral, de dois anos, apresentar uma dissertação, a ser examinada por uma equipe de doutores.

Falar do mestrado nestes termos é impessoal demais. Há toda uma rede de experiências que se cria durante o Curso e que envolve crença espiritual e muitas pessoas. Eis o sentido que me mobiliza a tecer este “Agradecimento”.

Agradeço a Deus, arquétipo do Bom Pastor, pelo todo de minha existência e pela graça de ter experienciado o Mestrado.

À minha mãe, uma senhora forte e ao mesmo tempo terna, pelas palavras sábias e principalmente por suas orações. A todos os meus irmãos e cunhada, pela ajuda de todas as ordens. À família da qual faço parte, desde que conheci Rosana, pelo apoio. Em especial ao Neto, pelo suporte com os softwares e hardwares. À amada esposa, pelo companheirismo e por me ajudar a reerguer-me dos momentos de angústia e de incerteza. À minha filha, pela paciência de me esperar para brincar e por todo carinho a mim dispensado.

Ao amigo João Colares da Mota Neto, pela mão estendida desde antes do Mestrado, pelas conversas epistemologicamente muito instrutivas e pela parceria nas produções acadêmicas.

Aos amigos-irmãos, pelo testemunho de esperança ao acreditarem em minha capacidade de superar obstáculos e pela compreensão, nas muitas ausências de encontros sociais. Forte abraço: Olinaldo e Márcia, Lucas e Francly, Willei e Ednalda, Moisés e Giselle, Carlinhos e Gabriela e ao amigo-pai: Carlos do Vale.

Às novas amigadas constituídas durante o Mestrado. Com eles e elas aprendi bastante, por meio das conversas ricas em conhecimento e experiência. Obrigado a tod@s pela oportunidade de convívio e aprendizado.

Às prof<sup>as</sup>. Maria de Jesus e Ivanilde, pela ajuda em desenrolar o “nó” que a PROPESP criou, quando da concessão da bolsa da CAPES. Um testemunho do quanto vocês são humanizadas e comprometidas com o PPGEd.

À CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual não teria experienciado o Curso com a intensidade que pude: participando de pesquisas, publicando artigos, apresentando trabalhos...

Mais uma vez, agradeço à prof<sup>a</sup>. Ivanilde, por ter me aceitado como orientando após um semestre de início do Curso; pelo aprendizado formativo e profissional, que me rendem momentos de profunda reflexão; e pelas muitas contribuições durante a construção da dissertação, pois ajudaram a torná-la mais substancial.

Às profissionais da educação que concordaram em contribuir com a pesquisa, pois sem suas falas esta seria inviável.

À prof<sup>a</sup>. Tânia pelo empréstimo de documentos referente à Escola Cabana e também pelas contribuições à construção da dissertação em conjunto com o prof. Salomão Hage, por ocasião da realização da Banca de Qualificação. A vocês: muito obrigado.

Em antecipação, à prof<sup>a</sup>. Ana Maria Saul, pelo aceite em participar da Banca da Defesa e pelas observações que ajudarão a tornar este trabalho mais rico do ponto de vista científico.

Por fim, um eterno muito obrigado a todas as pessoas que de um jeito ou de outro me ajudaram a alcançar mais esta realização de vida.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 1997a, p. 35-36).

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada: “Paulo Freire na Escola Cabana de Belém – PA: memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos”, objetiva analisar a presença do pensamento educacional de Paulo Freire nas memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Cabana. Especificamente, busca-se: (a) sistematizar um registro histórico sobre a Escola Cabana e sua proposta de EJA; (b) apontar o legado político-educacional de Paulo Freire para a criação da Escola Cabana; (c) identificar categorias freireanas presentes em documentos e nas memórias e *práxis* educativa de profissionais da EJA na Escola Cabana; e (d) indicar parâmetros do legado de Paulo Freire à constituição de políticas educacionais de orientação democrática e popular. Em sua especificidade, este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, ambos, da Universidade do Estado do Pará, e, de maneira mais ampla, a uma pesquisa interinstitucional, denominada: “A presença de Paulo Freire na educação brasileira – análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que visa, dentre seus objetivos, identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil. A proposta político-pedagógica Escola Cabana é o marco contextual desta pesquisa pela qual delimita-se como objeto de estudo a influência do pensamento educacional freireano no contexto escolar belenense, tendo como foco memórias e *práxis* de profissionais da educação que atuaram com a EJA, durante a Escola Cabana (1997 – 2004). Tem como principal referencial teórico o pensamento educacional de Paulo Freire (FREIRE, 2005a; 2005b; 2002; 1997a; 1997b, dentre outros), a compreensão de memória coletiva de Maurice Halbwachs (2006), além da contribuição de diversos autores. Metodologicamente, caracteriza-se por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e em um estudo de caso com características etnossociológicas. Constitui-se em critério de escolha dos sujeitos da pesquisa ser profissional envolvido com a EJA, o maior tempo possível, durante a vigência da Escola Cabana como política pública. Assim, a pesquisa contou com quatro sujeitos: (a) coordenadora municipal da EJA; diretora de escola municipal; coordenadora pedagógica escolar; e professora municipal. Os dados foram coletados a partir de entrevistas narrativas semiestruturadas (BERTAUX, 2010) e de levantamento de documentos sobre a proposta pedagógica da Escola Cabana, sistematizados em quadros e analisados a partir de categorias analíticas, dentre as quais, destacam-se: *práxis*, memórias, EJA, diálogo e saber de experiência feito. Entre os resultados, aponta-se que a Escola Cabana constitui-se em uma experiência histórica de educação humanizadora em Belém-PA, que tem como gênese praxeológica o referencial teórico de Paulo Freire e suas ações enquanto Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991); que a Escola Cabana e o pensamento educacional de Paulo Freire continuam vivos nas memórias dos sujeitos da pesquisa e presentes nos seus *quefazeres* profissionais. Aponta-se também que os princípios freireanos presentes nos documentos da Escola Cabana e na *práxis* das educadoras constituem-se em pistas para a construção de políticas educacionais democráticas, populares e inclusivas para a EJA no município de Belém-PA.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Escola Cabana. *Práxis*. Educação de Jovens e Adultos. Memória.

## ABSTRACT

This research paper, entitled “Paulo Freire at the Escola Cabana de Belém – PA: memories and praxis of Youth and Adult Education professionals,” seeks to analyze the presence of the educational thinking of Paulo Freire in the memories and *praxis* of professionals in Youth and Adult Education (EJA), during the period when the Escola Cabana was in operation (1997-2004). There is a specific effort to: (a) systematize a historical registry of the Escola Cabana and its EJA proposal; (b) note the political and educational legacy of Paulo Freire and its effect on creation of the Escola Cabana; (c) identify Freirean categories present in documents and in the educational memories and praxis of EJA professionals at the Escola Cabana; and (d) indicate parameters of the legacy of Paulo Freire in setting up educational policies with a democratic and popular orientation. This study is linked to the Post-graduation program in education, the Paulo Freire Center for popular education, both from the Universidade do Estado do Pará, and more broadly linked to an inter-institutional research activity called: “The presence of Paulo Freire in Brazilian education – analysis of public educational systems beginning in the 1990s,” coordinated by Prof. Ana Maria Saul of the Paulo Freire Chair at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, among whose objectives is identifying and analyzing the influence of Paulo Freire on public education systems in Brazil. The Escola Cabana political-pedagogical proposal is the contextual framework for this research, which delimits the object of study as the influence of Freirean educational thinking in the Belém school context, with a focus on the memories and *praxis* of educational professionals who worked with EJA, during the Escola Cabana period. The main theoretical reference is the educational thinking of Paulo Freire (FREIRE, 2005a; 2005b; 2002; 1997a; 1997b, among others), a comprehension of the collective memory in Maurice Halbwachs (2006), as well as the contribution of various authors. Methodologically, it is characterized by a field research with a qualitative approach and a case study with ethno-sociological characteristics. The criterion for choosing the subjects for the research was the longest time possible of involvement with EJA during the period when the Escola Cabana was in effect as a public policy. Thus, the research had four subjects: (a) the municipal coordinator for EJA; (b) the director of the municipal school; (c) school pedagogical coordinator; and (d) municipal teacher. The data were collected using semi-structured narrative interviews (BERTAUX, 2010) and document surveys regarding the pedagogical proposal of the Escola Cabana, systematized in graphs and analyzed based on analytical categories, notably: *praxis*, memories, EJA, dialogue and knowledge of the experiences. Among the results, it may be seen that, notwithstanding the exacerbated believe in the potential for social transformation of education, the Escola Cabana was a historic experience in humanizing education in Belém-PA, which had its praxeological genesis in the theoretical reference of Paulo Freire and his actions as Municipal Secretary for Education in the city of São Paulo (1989-1991); that the Escola Cabana and the educational thought of Paulo Freire live on in the memories of the subjects of the research and are present in their professional activities. It is also noted that the Freirean principles present in documents from the Escola Cabana and the *praxis* of the educators are clues for constructing democratic, popular and inclusive educational policies for EJA in the municipality of Belém-PA.

**Key-words:** Paulo Freire. Escola Cabana. *Praxis*. Youth and Adult Education. Memory.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01: PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÃO A PARTIR DO NOME “PAULO FREIRE”</b>	18
<b>Quadro 02: DADOS GERAIS SOBRE AS NARRADORAS</b>	31
<b>Quadro 03: CURRÍCULO</b>	36
<b>Quadro 04: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	36
<b>Quadro 05: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	37
<b>Quadro 06: ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	38
<b>Quadro 07: GESTÃO ESCOLAR</b>	38
<b>Quadro 08: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	38
<b>Quadro 09: AVALIAÇÃO</b>	39
<b>Quadro 10: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b>	39
<b>Quadro 11: CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>	55
<b>Quadro 12: PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO GOVERNO DO POVO</b>	87
<b>Quadro 13: COMPARATIVO ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS DA GESTÃO PAULO FREIRE E DA ESCOLA CABANA</b>	92
<b>Quadro 14: “PRESENÇA” DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EJA DA ESCOLA CABANA</b>	126

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EJA</b>	- Educação de Jovens e Adultos
<b>FBP</b>	- Frente Belém Popular
<b>HP</b>	- Hora Pedagógica
<b>IES</b>	- Instituição de Ensino Superior
<b>MCP</b>	- Movimento de Cultura Popular
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA</b>	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>MOVA/BEL</b>	- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire
<b>NEP</b>	- Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
<b>NIED</b>	- Núcleo de Educação e Informática
<b>PFL</b>	- Partido da Frente Liberal
<b>PPGEd</b>	- Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROALFA</b>	- Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire
<b>PT</b>	- Partido dos Trabalhadores
<b>PUC/SP</b>	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SEMEC/BEL</b>	- Secretaria Municipal de Educação de Belém
<b>SESI</b>	- Serviço Social da Indústria
<b>SME/SP</b>	- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
<b>UEPA</b>	- Universidade do Estado do Pará
<b>UFF</b>	- Universidade Federal Fluminense
<b>UFMG</b>	- Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPA</b>	- Universidade Federal do Pará
<b>UFPB</b>	- Universidade Federal da Paraíba
<b>UFPE</b>	- Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRN</b>	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFSC</b>	- Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCAR</b>	- Universidade Federal de São Carlos
<b>UMESP</b>	- Universidade Metodista de São Paulo

- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- USP** – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2. VEREDA METODOLÓGICA</b>	22
2.1- Perspectivas epistemológicas da pesquisa	22
2.2- Dos procedimentos metodológicos	30
<b>3. EDUCAÇÃO POPULAR E EJA: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b>	56
3.1 Um retrospecto de vida: a luta pela escola pública democrática e popular	56
3.2 Paulo Freire: contribuições à educação popular e à EJA	59
3.3 Contribuições de Paulo Freire à constituição da escola pública popular	65
<b>4. O PROJETO ESCOLA CABANA</b>	83
4.1- Cenário conjuntural da Escola Cabana	84
4.2- Origem e fundamentos político-pedagógicos da Escola Cabana	86
4.3- Ações centrais da Escola Cabana	95
4.4- A EJA na Escola Cabana	105
<b>5. PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EJA DA ESCOLA CABANA</b>	114
5.1- Memórias do Projeto Escola Cabana	115
5.2- Presença de Paulo Freire na Escola Cabana: memórias de profissionais da EJA	122
5.3- Memória viva: o legado de Paulo Freire e da Escola Cabana na EJA	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	137
a. Da implantação da Escola Cabana	138

<b>b. Paulo Freire e sua contribuição à gênese da Escola Cabana</b>	142
<b>c. Atualidade de Paulo Freire: referência para políticas educacionais</b>	144
<b>REFERÊNCIAS</b>	147
<b>APÊNDICES</b>	156
<b>Roteiro de Entrevista Semiestruturada</b>	156
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	157
<b>Quadros Analíticos</b>	158
<b>ANEXO – Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Projeto Escola Cabana e ações na EJA em Belém-PA</b>	172

## 1. INTRODUÇÃO

Antes mesmo de apresentar os principais elementos constituintes desta pesquisa, como justificativa, problemas, objetivos e caminhos metodológicos, tomamos liberdade para compartilhar algumas experiências de vida, que foram determinantes para a escolha deste objeto de estudo.

A partir de 1997, envolvemo-nos com trabalhos sociais em comunidade católica na cidade de Santarém – PA, momento de amadurecimento que nos ajudou a refletir sobre a pobreza e a exclusão social.

No biênio 1999 e 2000, entre trabalhos sociais, estudos filosóficos e vida comunitária, experienciamos um processo formativo orientado à valorização da vida humana, enquanto seminarista da Diocese de Santarém. Apesar do pouco tempo, este contato foi o suficiente para plantar em nosso “estar sendo” o gérmen da atitude filosófica e, principalmente, desenvolver ainda mais o amor pela pessoa humana, particularmente, pelos oprimidos (FREIRE, 2005a) deste sistema-mundo excludente (DUSSEL, 2003).

A partir de 2002, ao ingressar no curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), inclinamo-nos a estudar a educação em perspectiva freireana e a ética a partir do referencial filosófico de Enrique Dussel. Ambos, teóricos latino-americanos comprometidos politicamente com o respeito à vida humana e à luta pela factibilidade de uma sociedade mais justa.

Em 2006, ingressamos no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA, que, embora tenha sido institucionalizado como Núcleo em 2002, sua origem remonta a 1995, ano de criação do Programa de Alfabetização de Adultos (PROALTO).

Este Núcleo tem como referência de ação a tríade acadêmica ensino-pesquisa-extensão e a educação na abordagem freireana. Instituiu cinco linhas de pesquisa – Educação Popular de Jovens e Adultos; Educação Popular Infantil e Escolarização Básica; Educação Popular na Amazônia Rural; Educação Inclusiva; e Educação Freireana e Filosofia – cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir

das quais se organizam os Grupos de Estudo e Trabalho, que desenvolvem atividades de Educação Popular, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Infantil em escolas, hospitais, ambientes do campo e urbano-periféricos.

Constitui-se, também, em um ambiente de formação para graduandos de diferentes áreas do conhecimento entre as quais: Pedagogia, Letras, Ciências Naturais, Matemática, Ciências da Religião, Filosofia, História, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, oriundos de diversos cursos da UEPA ou de outras instituições de ensino superior (IES), bem como em um espaço de formação de educadores de profissionais interessados em temáticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Popular, Pensamento Educacional Freireano e Educação Inclusiva.

Atualmente, no NEP, aprofundamos continuamente nossos conhecimentos sobre o pensamento educacional de Paulo Freire a partir dos quais desenvolvemos algumas atividades, tais como: participação em pesquisas sobre o legado de Paulo Freire, assessoramento a atividades relacionadas ao ensino de filosofia *com* crianças em perspectiva freireana, além de realizar formações continuadas e prestar assessoria a projetos de alfabetização de adultos em municípios paraenses.

Atuações estas que demonstram nosso interesse pelas temáticas de Educação Freireana; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação, que culminaram com nossa inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPA, na qualidade de mestrando.

Entretanto, o marco acadêmico que determinou o desenvolvimento da presente dissertação, foi a inserção do NEP, do qual nossa orientadora se faz coordenadora, no projeto de pesquisa: “A presença de Paulo Freire na educação brasileira – análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”, liderado pela professora doutora Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire, que é ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Configura-se em uma pesquisa interinstitucional financiada pelo CNPq, que conta com a participação de diversas IES do território brasileiro (PUC/SP; UEPA; UFPA; UFPE; UFRN; UFPB UFSCAR; UFSC) e que busca, dentre os seus objetivos, mapear e analisar, no Brasil, a presença do pensamento freireano nos sistemas de educação, a partir da década de 1990.

Constitui-se em uma pesquisa comprometida com a recriação de políticas e práticas educativas crítico-emancipadoras, de opção pela inclusão de grupos oprimidos socioculturalmente, a partir de uma proposta de escola radicalmente democrática, séria e de reconhecida qualidade social.

Por isso, a análise das influências de Paulo Freire nas diversas políticas públicas de secretarias de educação brasileiras, haja vista que sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) se tornou uma das principais referências de política educacional progressista durante a década de 1990 e propiciou a construção de um novo olhar democrático e popular sobre os sistemas de educação.

No entanto, a riqueza teórico-prática de Paulo Freire não se restringe a sua contribuição à constituição de uma política educacional democrática e popular. Esta é uma de suas contribuições em termos de legado.

Em relação à produção intelectual freireana, Oliveira; Mota Neto; Hage (2011) – ao identificar e analisar no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq os grupos que pesquisam sobre a pedagogia freireana ou que se valem deste referencial teórico-metodológico para a realização de seus estudos – apontam para a presença predominante de quatro eixos temáticos, a partir dos quais se evidenciam a atualidade do legado freireano:

(1) Estudos sobre a obra de Paulo Freire; (2) A relação entre Filosofia e Educação e a formação crítico-interrogativa nos processos educativos; (3) A influência de Paulo Freire na formação e nas práticas educativas; (4) A presença de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino (OLIVEIRA; MOTA NETO; HAGE, 2011, p. 8-9).

Eixos temáticos oriundos de 28 grupos de pesquisa, vinculados a 24 IES (em públicas, sua maioria) presentes nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, que confluem 657 pessoas (pesquisadores e estudantes), estudiosas de diversas áreas do conhecimento, “evidenciando que o debate sobre a obra de Paulo Freire está concentrado, mas não restrito, ao campo da Educação” (OLIVEIRA; MOTA NETO; HAGE, 2011, p. 21).

Produção intelectual pujante em vitalidade no que concerne também às pesquisas resultantes de cursos de doutorado e mestrado. Ao consultar o site do

Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, ao utilizar como descritor o nome “Paulo Freire”, no recorte temporal de 11 anos (2001-2011), evidenciamos o crescimento de pesquisas envolvendo as contribuições teórico-práticas deste educador, sobretudo nos últimos cinco anos, conforme quadro a seguir.

**Quadro 01: PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÃO A PARTIR DO DESCRITOR “PAULO FREIRE”**

TIPO DE TRABALHO	ANO	QUANTIDADE	TIPO DE TRABALHO	ANO	QUANTIDADE
Dissertação de mestrado acadêmico	2001	38	Tese	2001	07
	2002	67		2002	14
	2003	63		2003	13
	2004	86		2004	22
	2005	101		2005	22
	2006	111		2006	25
	2007	99		2007	36
	2008	114		2008	28
	2009	124		2009	29
	2010	134		2010	33
	2011	135		2011	43

**Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012**

Observamos também que se considerados apenas os anos de 2001 e 2002, houve um aumento de um pouco mais 76% no número de dissertações defendidas. Este percentual sobe para 100% se considerarmos a defesa de teses, apesar do pequeno decréscimo no ano seguinte (apenas 13 trabalhos).

Inferimos que este contínuo interesse de pela obra de Paulo Freire se deve as suas contribuições no âmbito da educação popular e sua contemporânea experiência como Secretário de Educação. Ambas, comprometidas ético-politicamente com os grupos sociais oprimidos. Inferência fortalecida pelo estudo de Oliveira; Mota Neto; Hage (2011, p. 22), ao afirmarem que:

os estudos sobre Paulo Freire implicam em um compromisso político com a democratização da educação e da sociedade brasileira, uma articulação com movimentos sociais e instituições do poder público e

<sup>1</sup> Além desta pesquisa no banco de teses da CAPES, há uma segunda que teve como escopo identificar teses e dissertações sobre a Escola Cabana e ações em EJA, cf. p. 173.

da sociedade civil e um reposicionamento do papel da universidade, que assume a luta pela superação das assimetrias sociais.

Eis uma das principais relevâncias desta pesquisa, ampliar o raio de estudo sobre a presença de Paulo Freire na experiência político-educacional paraense, apontando indicadores para a construção de uma escola democrática e para uma Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>, seja considerada na perspectiva de uma educação democrática, popular e inclusiva.

Portanto, é a partir do projeto mais amplo, o da Cátedra Paulo Freire – PUC/SP, que elaboramos a presente dissertação de mestrado: “Paulo Freire na Escola Cabana de Belém – PA: memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos”, no âmbito da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, do PPGEd da UEPA.

Essa pesquisa tem como marco significativo a institucionalização do Projeto Escola Cabana durante dois mandatos municipais do Partido dos Trabalhadores no período de 1997 a 2004, e permitirá o estudo da influência do legado educacional de Paulo Freire no contexto escolar amazônico, tendo como foco a Educação de Jovens e Adultos.

A questão-problema que levantamos para pesquisa é: quais as influências do legado educacional freireano nas memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos, que participaram do Projeto Escola Cabana, enquanto política pública educacional de Belém – PA?

Em torno desta questão, outras mereceram atenção durante a realização da pesquisa:

- ✓ Como se deu o processo de implantação da Escola Cabana e de sua proposta de EJA?
- ✓ Qual a contribuição de Paulo Freire para a gênese da Escola Cabana?
- ✓ Quais categorias freireanas estão presentes nos documentos orientadores da Escola Cabana e nas memórias sobre a *práxis* educativa de profissionais que atuaram na EJA da Escola Cabana?

---

<sup>2</sup> Cf. concepção de EJA, p. 49.

- ✓ Que contribuição o legado educacional de Paulo Freire pode trazer a construção de políticas educacionais democráticas e populares?

Nosso objetivo geral é analisar a presença do pensamento educacional de Paulo Freire nas *memórias* e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos, durante a vigência da Escola Cabana.

Como objetivos específicos, evidenciamos:

- ✓ Sistematizar um registro histórico sobre a Escola Cabana e sua proposta de Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Apontar o legado político-educacional de Paulo Freire para a criação da Escola Cabana.
- ✓ Identificar categorias freireanas presentes em documentos e nas memórias e *práxis* educativa de profissionais da EJA na Escola Cabana.
- ✓ Indicar parâmetros do legado de Paulo Freire à constituição de políticas educacionais de orientação democrática e popular.

A dissertação está organizada em cinco seções. Na “Introdução”, apresentamos as raízes existenciais e institucionais da pesquisa (NEP, PPGEd/UEPA, PUC/SP), o objeto de estudo, seu problema e questões orientadoras, objetivo geral e específicos, além da presente síntese de sua organização.

A segunda seção, “Vereda Metodológica”, situa a pesquisa epistemologicamente, clarificando a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados.

Na terceira seção “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: contribuições freireanas às políticas educacionais” abordamos as contribuições deste educador para a educação popular e sua influência às políticas de educação escolar.

Na quarta seção “O Projeto Escola Cabana”, tratamos das origens, princípios, diretrizes, e ações estruturantes da Escola Cabana, bem como de sua proposta de Educação de Jovens e Adultos, conferindo destaque para a presença do legado

educacional de Paulo Freire nesta proposta de educação e na política educacional do PT.

Na seção quinta, “Presença de Paulo Freire na EJA da Escola Cabana”, apresentamos uma análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa a evidenciar práticas educativas “coerentes” ou “incoerentes”, “mudanças” e “permanências”, “conquistas” e “derrotas” da Escola Cabana e de sua proposta de Educação de Jovens e Adultos, além de apontar para a atualidade do pensamento-prática educacional freireano no tocante à efetivação de políticas educacionais de orientação democrática e popular.

Nas Considerações Finais, realizamos uma síntese dos principais indicativos da presença de Paulo Freire na Escola Cabana, especificamente, em sua proposta de Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, convidamos às leitoras e leitores deste trabalho, a apreciá-lo de maneira crítica e a apontar formas de ressignificá-lo. Afinal, não o concebemos apenas como requisito burocrático para obtenção de um título acadêmico, mas como filão de permanente inquietação epistemológica em contínuo movimento praxeológico.

## **2. VEREDA METODOLÓGICA**

## **2.1- Perspectivas epistemológicas da pesquisa**

Optamos por não utilizar como título desta seção a denominação “Metodologia”. Isto porque concordamos com Bertaux (2010, p. 24), que nos diz: “Cada pesquisa tem sua lógica específica”, isto é, cada pesquisa, principalmente nas Ciências Humanas, possui uma lógica própria, dada a riqueza de abordagens, de métodos, de técnicas de coleta e análise de dados, e, sobretudo, dos objetos de estudo pesquisados e a serem pesquisados.

Pelo menos em nosso entendimento, é-nos muito mais conveniente adotar um título menos pretensioso, mas que, ao mesmo tempo, denote rigorosidade metódica, própria de uma pesquisa científica no campo da Educação. Por isso, a escolha do termo “vereda”, que, entre outras acepções, significa: caminho estreito, senda, atalho, rumo, direção ou trilha (FERREIRA, 1999).

A partir destas acepções, destacamos “caminho estreito” e “trilha”. Um caminho estreito nem sempre é confortável de ser percorrido, principalmente se em seu traslado aparecem obstáculos. A mesma imagem se aplica ao termo trilha, mas com um agravante, pois esta, muitas vezes, é feita por quem caminha enquanto que o caminho estreito pode estar pronto para a jornada.

Portanto, esta seção objetiva delinear a vereda metódica percorrida para a realização desta pesquisa, apontando dados gerais (abordagem, métodos e técnicas) e especificidades, tais como documentos analisados, bem como as categorias analíticas e temáticas que surgiram ao longo da pesquisa.

O presente trabalho, de abordagem qualitativa, constitui-se em pesquisa de campo, estudo de caso e narrativa de vida com características etnossociológicas. Passaremos a desenvolver estas conceituações a seguir.

A pesquisa de abordagem qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2010, p. 21) e que tem como fundamento a relação dinâmica entre mundo objetivo e subjetividade do sujeito, a partir da qual este último, que é integrante do processo do conhecimento, interpreta os fenômenos, seus sentido e significados (CHIZZOTTI, 2009).

Lüdke e André (1986), ao fazerem referência ao livro “A pesquisa qualitativa em Educação”, de Bogdan e Biklen (1982), apontam cinco características gerais da pesquisa qualitativa:

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com o seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11): pressupõe-se que o pesquisador mantenha contato direto e prolongado com a “situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (p. 11).
2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12): o material coletados neste tipo de pesquisa é de natureza descritiva e envolve pessoas, situações, acontecimentos. Surgem muitos tipos de documentos por meio desta prática de pesquisa: “inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos” (p. 12).
3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12): mais importante do que “mensurar” é “compreender”. Nesse sentido, o que mais importa em relação a um objeto de estudo é buscar compreendê-lo em sua complexidade, ou seja: “como ele se manifesta, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (p. 12).
4. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12): nesta perspectiva de pesquisa orientada à educação, é importante “capturar” a maneira como os sujeitos veem as questões focalizadas pelo trabalho científico, por isso que: “Ao considerar os diferentes pontos de vista dos [sujeitos], os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (p. 12).
5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13): as abstrações na pesquisa qualitativa se desenvolvem processualmente com o decorrer do estudo. Portanto: “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (p. 13). Em outras palavras, a pesquisa qualitativa não é *apriorística*, mas centrada na materialidade da situação

pesquisada, a partir da qual o pesquisador se põe a analisar, respaldado por referencial teórico.

Portanto, Lüdke e André (1986) nos ajudam a situar o trabalho científico em tela no panorama das pesquisas qualitativas, haja vista que, em linhas gerais, analisamos a influências do legado educacional de Paulo Freire nas memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos, que participaram do Projeto Escola Cabana. Análise que se desenvolveu conforme as características apontadas anteriormente, e, de nossa parte que requereu:

- a) O contato direto com este objeto de estudo, por meio do trabalho de campo.
- b) A obtenção de dados de natureza qualitativa junto aos sujeitos da pesquisa e por meio de extratos de documentos orientadores da Escola Cabana.
- c) A interpretação dos dados a fim de buscar uma compreensão, a mais complexa possível, sobre: (c.1) como se deu o processo de implantação da Escola Cabana e de sua proposta de EJA, (c.2) a contribuição de Paulo Freire para a gênese da Escola Cabana, (c.3) a presença de categorias freireanas em documentos da Escola Cabana e na *práxis* dos sujeitos da pesquisa e (c.4) a possibilidade de Paulo Freire se situar, enquanto pensamento educacional, como referência para a construção de políticas educacionais democráticas e populares.
- d) A análise diacrônica do objeto de estudo, dando-se ênfase nas maneiras como os sujeitos da pesquisa experienciaram a Escola Cabana e como veem Paulo Freire presente em suas *práxis* profissionais.
- e) Com respaldo de um quadro teórico para organização e análise dos dados, inserimos categorias analíticas e categorias temáticas.

Esta pesquisa consiste, ainda, em um estudo de caso, na medida em que visa coletar e registrar dados de um caso particular a fim construir um relatório ordenado e crítico sobre o objeto pesquisado (CHIZZOTTI, 2009).

Estudo de caso que se consolidou na área da Educação nos últimos 30 anos e que tem como seus fundamentos os princípios das abordagens qualitativas de pesquisa (ANDRÉ, 2005).

Como forma particular de pesquisa, André (2005, p. 17-19) parafraseando Merriam (1988), indica quatro características do estudo de caso: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução, cujo comentário sintetizamos, a seguir.

*Particularidade* significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa.

*Descrição* significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa, [...] completa e literal da situação investigada.

*Heurística* significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

*Indução* significa que grande parte dos estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAN, 1988, p. 13).

Assim, visamos coletar e registrar dados de um caso particular: as memórias e *práxis* de profissionais da Educação de Jovens e Adultos no panorama histórico da Escola Cabana, com fins de redigir a presente dissertação de mestrado, da qual esta seção faz parte, mas tendo clareza de que esta é uma maneira específica de fazer pesquisa em educação, que tem seus fundamentos nas abordagens qualitativas de pesquisa.

Nesse sentido, esperamos que este estudo contribua com as pesquisas sobre a presença de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino. Em particular, de sua influência na política e *práxis* educacionais de Belém.

Consideramos também que esta dissertação contenha características da pesquisa etnossociológica, por ser: “um tipo de pesquisa empírica apoiada na

pesquisa de campo e no estudo de caso” (BERTAUX, 2010, p. 23), que, embora traga consigo elementos da etnografia, visa construir conhecimento a partir do olhar sociológico.

O termo “etno”, presente no nome deste tipo de pesquisa, não designa fenômenos de etnicidade, mas à coexistência de diferentes mundos sociais – que se dá por meio de um duplo e contraditório movimento das sociedades contemporâneas de homogeneização e de diferenciação, em que aquela: “é visível não só nos modos de consumo ou nas referências culturais comuns, mas também, por exemplo, na tendência de estender direitos sociais a toda população” (CASTEL, 1995 *apud* BERTAUX, 1995, p. 25), e esta última, enquanto diferenciação funcional, leva a produzir setores de atividades cada vez mais especializados ou “mundos sociais” (STRAUSS, 1995, p. 269-282 *apud* BERTAUX, 2010, p. 25).

De acordo com Bertaux (2010, p. 25): “um mundo social se constrói em torno de um tipo de atividade específica”, podendo ou não ser caracterizada pela percepção de pecúnia.

A padaria artesanal, o transporte fluvial, taxi, o transporte rodoviário, a produção e a venda de casas individual, os Correios, a Rede Ferroviária, a polícia, o ensino primário [em nosso caso, a EJA da Escola Cabana], o jornalismo, a televisão, tal e tal mundo da arte (a pintura, a literatura), constiutem exemplos de mundos sociais centrados em uma atividade profissional. Porém, mundos sociais se desenvolvem igualmente em torno de atividades não remuneradas, sejam elas culturais, esportivas, associativas e outras (BERTAUX, 1995, p. 25-26).

Portanto, o conceito de mundo social é caro à pesquisa etnossociológica, pois a auxilia no reconhecimento da diversidade da vida social e, conseqüentemente, de sua diversidade epistemológica, por isso que este tipo de pesquisa procura se adequar a cada tipo de situação social.

Nesta perspectiva, há uma hierarquização entre contextos sociais que vale ser mencionado em razão de, pelo menos em tese, proporcionar um melhor entendimento sobre o enquadramento deste estudo à pesquisa etnossociológica: o macrocosmo (sociedade global), os mesocosmos (mundos sociais) e os microcosmos (inseridos nos mundos sociais):

No interior do macrocosmo que constitui a sociedade global, os mundos sociais constituem, de algum modo, mesocosmos e cada um deles é formado em numerosos microcosmos: padarias, escolas primárias, delegacias de polícia, agência dos Correios, consultorias em defesa da nutriz e da criança (BERTAUX, 1995, p. 26).

Logo, considerando a realização desta pesquisa, apresentamos o seguinte conjunto de cosmos: (1) o macrocosmo, pois, de maneira mais ampla, estamos inseridos em uma sociedade situada na idade da globalização e da exclusão (DUSSEL, 2003) e que sofre forte influência do Neoliberalismo econômico (DUMÉNIL; LÉVY, 2007); (2) o mesocosmo, em outras palavras, a EJA na Escola Cabana; e (3) seus microcosmos: (3.1) o contexto de implantação da Escola Cabana e de sua proposta de EJA; (3.2) a presença do legado educacional de Paulo Freire em documentos da Escola Cabana e na práxis de profissionais da educação; e (3.3), a atualidade deste legado se considerarmos o limite temporal da Escola Cabana (1997 – 2004) e as práticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC/BEL), pós-2004.

Na pesquisa etnossociológica, pelo menos em hipótese, há uma relação entre o meso e seus microcosmos, mas sem desconsiderar suas inserções no macrocosmo, que se constitui na base epistemológica deste tipo de pesquisa:

A hipótese central da perspectiva etnossociológica considera que as lógicas que regem o conjunto de um mundo social ou mesocosmo operam igualmente em cada um dos microcosmos que o compõem: observando-se, de maneira aprofundada, um só, ou melhor, alguns desses microcosmos, por menor que se consiga identificar suas lógicas de ação, seus mecanismos sociais, seus processos de reprodução e de transformação, poderíamos apreender ao menos algumas lógicas sociais do próprio mesocosmo (BERTAUX, 2010, p. 26).

Ao considerar esta hipótese da pesquisa etnossociológica, esperamos que esta pesquisa contribua, a partir do olhar aprofundado sobre seus microcosmos, tenha conseguido explicitar as lógicas sociais que regem este objeto de estudo, bem como seus processos de reprodução e transformação tanto no que toca a *práxis* dos sujeitos da pesquisa quanto em relação às orientações educacionais do contexto da Escola Cabana e da SEMEC/BEL pós-2004.

Ainda sobre a dimensão epistemológica da pesquisa etnossociológica, destacamos duas tensões dialéticas: (a) partir do particular para o geral enquanto

prática de pesquisa e (b) relacionar as dimensões histórica e o social do objeto a ser pesquisado.

A primeira tensão tem que ver com a segunda, pois ao realizar o movimento de saída do particular para o geral, visa identificar no “terreno” do particular observado:

formas sociais – relações sociais, mecanismos sociais, lógicas de ação, lógicas sociais, processos recorrentes – susceptíveis de estar igualmente presentes em numerosos contextos similares (outras cidades, outras periferias) (BERTAUX, 2010, p. 23).

A segunda tensão visa explicitar a inerente inserção de todo fenômeno social ao movimento da história, vislumbrando suas possibilidades de reprodução e transformação ante um dado recorte temporal. Portanto, este tipo de pesquisa compreende um objeto de pesquisa como objeto social enquanto fragmento da realidade social-histórica (BERTAUX, 2010).

Entretanto, esta compreensão do objeto de estudo a partir da tensão histórico-social implica na discussão dos meios possíveis para se chegar a tais fenômenos sócio-históricos.

A perspectiva etnossociológica faz uso do método de pesquisa denominado de narrativa de vida que se: “constitui [em] uma descrição próxima da história ‘realmente vivida’ (objetiva e subjetivamente)” (BERTAUX, 2010, p. 15) e que tem como principal técnica de coleta de dados, uma forma peculiar de entrevista, a entrevista narrativa: “durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (p. 15).

O método narrativa de vida não pode ser confundido com o (auto)biográfico. O primeiro, a partir do panorama epistemológico da pesquisa etnossociológica objetiva:

estudar um fragmento da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam (BERTAUX, 2010, p. 14)

Enquanto que (auto)biografia, que surge da Literatura compreendida como campo epistemológico – embora presente em outras matrizes do conhecimento científico, tem sua síntese conceitual na *autobiografia* e na *biografia*.

A primeira consiste em:

uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajetória existencial, enfocando, assim, a vida de forma ampla, ou seja, não aborda fragmentos, mas busca a expressão da totalidade ou o essencial da vida (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 254-255).

E a *biografia*, por vez, tem seu conceito fundado na diferença com a atividade *autobiográfica*, uma vez que dela se distingue porque: “traz a presença do outro, que recolhe informações e registra a trajetória de vida, também na busca da globalidade” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, p. 255 ).

Portanto, a pesquisa (auto)biográfica se dá fundamentalmente pela atividade escrita e visa focar a vida de uma pessoa em sua globalidade. A este respeito, Bertaux (2010) nos diz que este método de pesquisa propõe um ideal de trabalho acessível conseguido após longo tempo ao lado de uma pessoa, fato que traz inúmeras dificuldades, uma vez que o conhecimento é de origem social e não individual.

Por outro lado, a narrativa de vida etnossociológica – “forma oral e mais espontânea, e, sobretudo, forma dialógica” (BERTAUX, 2010, p. 49) – constitui-se em um tipo de pesquisa que dá ênfase ao contar, ao narrar: “O verbo contar, (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa” (BERTAUX, 2010, p. 47).

Em vez de buscar a globalidade da vida de uma pessoa, a narrativa de vida lança mão do conceito de *filtro* compreendido como um “pacto” entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, que se encontram para tratar de parte da vida do sujeito e não desde sua infância ao encontro com o pesquisador.

Nesse sentido, conforme Bragança e Maurício (2008, p. 256):

O conceito de ‘filtro’ é interessante por indicar que efetivamente a narrativa de vida prioriza o trabalho com os fragmentos da vida em

função do objeto de estudo e dos movimentos da memória do que recontar sua vida.

Assim, na pesquisa sob a forma de narrativa de vida etnossociológica, o *filtro* predetermina e orienta a coleta de dados, feita, majoritariamente, pela entrevista narrativa. Por isso esta ser: “estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimento, situações, projetos e ações que dela resultam: essa sequência constitui de algum modo sua coluna vertebral” (BERTAUX, 2010, p. 48).

Do ponto de vista epistemológico, é preciso: “distinguir com clareza a *história real* de uma vida, da *narrativa* que dela se faz” (BERTAUX, 2010, p. 48). Afinal, ao fato ocorrido se interpõe esquemas de percepção e de avaliação, que, somados às significações ocorridas quando da rememoração do vivido, podem interferir na compreensão científica de determinado objeto de estudo.

Entretanto, este problema em potencial, de ordem epistemológica, é teoricamente evitado na narrativa de vida, pois, diferente do método (auto) biográfico, não se produz ou se analisa exaustivamente apenas uma narrativa. Pelo contrário, conforme nos diz Bertaux (2010, p. 52): “dispomos de toda uma série de testemunhos sobre o mesmo fenômeno social”, que são metodicamente cruzados a fim de distinguir as experiências sociais dos “enfeites” que podem vir a compor o processo de rememoração.

Assim, esta vereda metodológica se constitui em uma confluência de alguns tipos de pesquisa: a pesquisa de campo, o estudo de caso e a narrativa de vida, desenvolvidos a partir da abordagem qualitativa de pesquisa em educação.

## **2.2- Dos procedimentos metodológicos**

### **2.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram quatro profissionais da educação vinculadas à SEMEC/BEL, que no período da Escola Cabana atuaram com a Educação de Jovens e Adultos, ocupando diferentes cargos: gestora municipal da EJA; diretora de escola; coordenadora pedagógica escolar de EJA; e professora de EJA, das Totalidades I e II.

Ressaltamos que todos os sujeitos da pesquisa foram mulheres, embora não tenha havido de nossa parte qualquer intenção em entrevistar apenas pessoas do

gênero feminino. Este fato auxilia a comprovar a: “histórica concentração do trabalho feminino no campo educacional, que se reflete também no plano específico do mundo acadêmico” (VIEIRA; SOUSA, 2012, p. 468).

O principal critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi considerar os profissionais que atuaram o maior tempo possível na EJA da Escola Cabana, a considerar sua vigência enquanto política educacional na cidade de Belém, isto é, o período de 1997 a 2004.

Levando em conta o princípio ético de preservação da identidade destas profissionais da educação, optamos pela utilização de códigos ao nos referirmos a cada uma delas, bem como às escolas onde atuaram.

Assim, apresentamos no quadro a seguir os códigos de identificação utilizados, as formações acadêmicas, os cargos ocupados, espaços de atuação e o tempo de atuação profissional na EJA da Escola Cabana:

#### **Quadro 02: DADOS GERAIS SOBRE AS NARRADORAS**

<b>DADOS</b>	<b>NARRADORAS</b>			
Código de identificação	N1	N2-EA	N3-EB	N4-EB
Formação profissional	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia
Função ocupada durante a Escola Cabana	Gestora municipal da EJA da Escola Cabana	Diretora Escolar	Coordenadora pedagógica de EJA	Professora de EJA, Totalidades 1 e 2
Espaço de atuação	SEMEC/BEL	Escola A	Escola B	Escola B
Tempo de atuação na EJA da Escola Cabana	De 1998 a 2004 (7 anos)	2º semestre de 1999 a 2004 (5anos e meio)	Toda a vigência da Escola Cabana (8 anos)	De 1999 a 2004 (6 anos)

**Fonte: Produção própria – abr./2012**

#### 2.2.2 Os Levantamentos documental e bibliográfico

Dentre os procedimentos metodológicos adotados estão os levantamentos documental e bibliográfico – tendo como principais referenciais Freire (2011; 2005a; 2005b; 2002; 2001; 1997a; 1997b), Albuquerque (2010), Zitkoski (2006), Oliveira (2003), dentre outros.

Com o levantamento documental visamos identificar princípios, diretrizes e ações estruturantes da Escola Cabana: a gestão democrática; o movimento de reorientação curricular; a política de formação de educadores e a implementação da Hora Pedagógica; a avaliação emancipatória; e prescrições político-educativas para a EJA da Escola Cabana, com vistas a compreender a influência freireana em sua constituição. Segue a relação dos principais documentos analisados, acompanhada de uma síntese do que abordam:

- “Escola Cabana construindo uma educação democrática e popular” (BELÉM, 1999a): resultado de três anos da produção teórica e prático-histórica do Projeto Escola Cabana. Nas palavras de Bertolo (2004, p. 154): “o foco deste documento é a diretriz da qualidade social da educação” e envolve os fundamentos da ação educativa cabana, e dois anexos. No nosso caso, demos destaque para a seção que aborda a reconstrução curricular da EJA na rede municipal e para a que trata do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire (PROALFA).
- “II Fórum Municipal de Educação” (BELÉM, 1999b): documento de culminância das discussões coletivas em torno da reorientação curricular da EJA. Evidencia as bases teóricas da nova proposta curricular, bem como os princípios de sua organização pedagógica e do processo avaliativo. Traz também a concepção teórico-metodológica da alfabetização de jovens e adultos, além de textos contextuais no que toca a crise do financiamento da educação da década de 1990 e sobre cidadania e educação.
- Caderno de Formação de EJA (BELÉM, 2002): é um caderno do Programa de Formação de educadores dos Educadores da SEMEC/BEL, orientado aos que atuam com EJA. Em seu *corpus* constam alguns conceitos sobre o pensamento educacional de Paulo Freire, a concepção de Totalidade do Conhecimento, a reorientação curricular via tema gerador,

interdisciplinaridade e ação pedagógica, Formação de educadores na EJA e, por fim, tópicos sobre a Hora Pedagógica.

- “Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana” (BELÉM, 2003): teve por finalidade auxiliar na orientação e organização do Planejamento Escolar de 2003. É um documento denso que envolve todas as ações educativas do Projeto Escola Cabana, inclusive as de EJA.
- “Travessias inclusivas de saberes: o projeto político-pedagógico da Escola Cabana (1997 - 2004)”: documento que evidencia os eventos e os atores que auxiliaram na factibilização da Escola Cabana. Pontua a inerência da gestão democrática no processo. Indica os princípios do PPP Cabano. Descreve os grandes eixos do trabalho educativo: a inclusão, a organização curricular em ciclos e a proposta de totalidades do conhecimento para a EJA, a sistemática de formação de educadores dos professores da Rede e os meandros do movimento de alfabetização de adultos. Em linhas gerais, visa registrar: “uma história da educação (1997-2004), demarcada por um certo projeto político em curso em Belém, o projeto cabano de governabilidade das duas gestões do PT na prefeitura” (BELÉM, 2004, p. 09).

Com a finalidade de corroborar os objetivos desta dissertação, averiguar a relevância e originalidade científica da pesquisa e analisar aspectos da implantação da Escola Cabana, realizamos um mapeamento de teses e dissertações, a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

Entretanto, esta ferramenta da internet disponibiliza apenas os resumos dos trabalhos, cabendo-nos o papel de pesquisar os trabalhos completos, quando nos foi necessário.

Embora tenhamos encontrado trabalhos sobre a temática apenas a partir do ano 2000, selecionamos como marco do levantamento destes documentos o ano de 1998. Escolhemos este marco cronológico devido às seguintes considerações: (a) o ano de 1997 é o primeiro dos oito anos de vigência da Escola Cabana, enquanto política pública municipal e (b) por levar em conta o período de dois anos para a conclusão de um curso de Mestrado Acadêmico, no caso, conjecturalmente, 1997 e 1998.

A partir do descritor “escola cabana”, foram encontradas vinte dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Das dissertações, duas não tratam da Escola Cabana enquanto objeto de estudo, são elas: “Matéria Livre... Espírito Livre para Pensar: um estudo das praticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884)” (FIGUERÔA, 2007) e “Estratégias de aprendizagem do aluno de 5.<sup>a</sup> série na resolução de situação-problema” (FERREIRA, 2007), que tem como *locus* uma escola pública da rede estadual de educação da região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná.

Portanto, considerando os trabalhos disponíveis no site da CAPES, a partir do descritor “escola cabana”, contamos com vinte e quatro trabalhos.

Também pesquisamos em portal virtual de algumas universidades – dentre elas: UFPA, UEPA, UFRN e UNICAMP – trabalhos de conclusão de doutoramento ou de mestrado que poderiam vir a tratar da Escola Cabana de maneira geral ou de ações de educação de jovens e adultos, ocorridas no âmbito desta política educacional e que não teriam sido encontrados no site da CAPES.

Assim, agregamos mais três trabalhos aos vinte e quatro selecionados anteriormente, são eles: “As relações intergovernamentais e as políticas educacionais”, de Rosangela Novaes Lima, constitui-se em uma tese de doutoramento desenvolvida no PPGEd em Educação da UNICAMP, defendida em 2000; “A Política de Participação na Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém (1997 - 2004)”, de autoria de José Carlos Ferreira Araújo, dissertação de mestrado vinculada ao PPGEd da UFPA e defendida em 2007; e “Entre saberes e práticas: a alfabetização de Jovens e Adultos no MOVA Belém”, de Oneide Campos Pojo, dissertação de mestrado do PPGEd da UFRN, defendida em 2006.

Destes, apenas dois trabalhos envolvem a EJA no contexto da Escola Cabana em seus objetos de estudo. O primeiro, dentre seus objetivos, analisou: “as práticas pedagógicas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares presentes nos espaços educativos do MOVA Belém” (POJO, 2006, p. 15). O segundo trabalho se preocupou com a “análise da política de participação na Educação de Jovens e Adultos implementada no município de Belém” (ARAÚJO, 2007, p. 17).

O primeiro trabalho não abordou a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) e oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Belém com todo seu aparato burocrático, haja vista que se interessou em analisar as práticas de educadores/ras que, em geral, não eram servidores públicos municipais vinculados ao quadro de profissionais da educação da SEMEC/BEL, além de tecer apreciações sobre práticas educativas de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, que não necessariamente se efetivaram em ambientes escolares.

O segundo trabalho, em coerência com sua linha de pesquisa, direcionou esforços em analisar as instâncias de participação popular no contexto da EJA da Escola Cabana.

Portanto, apontamos que nenhum destes trabalhos teve como escopo analisar a presença do legado de Paulo Freire na Escola Cabana e na *práxis* de profissionais da educação da EJA da Escola Cabana, configurando-se este dado como fator de originalidade científica da presente pesquisa.

O terceiro trabalho “As relações intergovernamentais e as políticas educacionais”, “analisa o perfil de intervenção estatal do Brasil, do Pará e de Belém no período entre 1978 e 1998” (LIMA, 2000, p. 3) e nos auxiliou a compor o cenário político da Escola Cabana e do que lhe antecedeu.

Assim, conseguimos congregamos um total de **27 teses e dissertações**<sup>3</sup> provenientes de 06 IES (UMESP, PUC/SP, UFPA, UFRN, UFF, UFMG), que, a partir das análises de seus resumos, foram agrupadas em sete categorias temáticas: (a) currículo; (b) formação de professores; (c) políticas públicas educacionais; (d) processo ensino-aprendizagem; (e) gestão escolar; (f) Educação de Jovens e Adultos; e (g) história da educação, conforme quadros a seguir:

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo: Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Projeto Escola Cabana e ações na EJA em Belém-PA, p. 172.

**Quadro 03: CURRÍCULO**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Currículo	Dissertação/2005	Maria Célia Sales Pena	O Currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana
	Dissertação/2005	Marciléa Serrão Resque	O Currículo de Ciências Via Tema Gerador: desafios docentes na escola cabana
	Dissertação/2006	Míriam Matos Amaral	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém
	Dissertação/2008	Edna Abreu Barreto	Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclos na experiência da Escola Cabana
	Tese/2003	Tânia Regina Lobato dos Santos	Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

**Quadro 04: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Formação de professores	Dissertação/2003	Eliana Campos Pojo	Travessia educativa de comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia
	Dissertação/2005	Raimundo Afonso Cardoso Delgado	Formação Contínua docente: um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana
	Tese/2004	Sônia de Jesus Nunes Bertolo	Formação continuada de professores no projeto escola cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

**Quadro 05: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Políticas públicas educacionais	Dissertação/2004	Celita Maria Paes de Sousa	A Escola Cabana em Belém: A Participação dos Profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil
	Dissertação/2005	Maria Célia Sales Pena	O Currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana
	Dissertação/2005	Maria Célia Sales Pena	O Currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana
	Dissertação/2005	Diana Lemes Ferreira	Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: Dilemas e Desafios da Implementação do Programa de Formação de educadores
	Dissertação/2006	Luiz Felipe do Carmo	Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores
	Dissertação/2006	Maria Célia Barros Virgolino Pinto	A Escola Cabana no Município de Belém
	Dissertação/2007	Izabel Cristina Borges Corrêa Oliveira	O Processo de Construção de Políticas de Inclusão Social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal
	Dissertação/2007	Adrea Simone Canto Lopes	Retrato Violência: Os Anexos da Rede Municipal
	Dissertação/2009	Zaira Valeska Dantas da Fonseca	A escola cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)
	Tese/2000	Rosangela Novaes Lima	As relações intergovernamentais e as políticas educacionais
	Tese/2000	Ney Cristina Moreira de Oliveira	A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um Estudo Meso-Analítico da Organização Escolar em Belém
	Tese/2004	Ana Lucia Coelho Heckert	Narrativas de Resistência: Educação e Política

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

**Quadro 06: ENSINO-APRENDIZAGEM**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Processo ensino-aprendizagem	Dissertação/2005	Maria Célia Sales Pena	O Currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana
	Dissertação/2005	Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza	O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana
	Dissertação/2005	Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui	Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no Ciclo Básico III da Escola Cabana
	Dissertação/2006	Rita de Cassia Melem da Silva	A construção social do conhecimento via tema gerador na escola cabana em Belém/PA

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

**Quadro 07: GESTÃO ESCOLAR**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Gestão Escolar	Dissertação/2004	Iris Amaral de Sousa	Escola Cabana: O Olhar dos Gestores sobre o Percurso da Política Educacional em Construção no Município de Belém/PA
	Dissertação/2007	Rosângela Carneiro Farias	Em Trapiches Paraenses: as rotas da Democratização da Gestão Educacional no contexto da Escola Cabana

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

**Quadro 08: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Educação de Jovens e Adultos	Dissertação/2006	Oneide Campos Pojo	Entre saberes e práticas: a alfabetização de Jovens e Adultos no MOVA Belém
	Dissertação/2007	José Carlos Ferreira Araújo	A Política de Participação na Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém (1997 - 2004)

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

### Quadro 09: AVALIAÇÃO

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
Avaliação	Tese/2003	Emmanuel Ribeiro Cunha	Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

### Quadro 10: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TEMÁTICA	TIPO/ANO	AUTORIA	TÍTULO
História da Educação	Dissertação/2005	Ana Maria Smith Santos	Os Cadernos de Educação da Escola cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais Para a Estratégia de Conformação e Prescrição de Práticas Pedagógicas em Belém-PA

Fonte: Banco de teses da CAPES – set./2012

Não conseguimos acesso a muitos trabalhos, principalmente os que foram produzidos em outros estados do Brasil, a despeito de nossa pesquisa via internet. Assim, a análise dos resumos das dissertações e teses nos indicou os trabalhos completos que serviram de referência para a constituição do *corpus* desta dissertação, por fazerem referência sistemática e crítica sobre a Escola Cabana, são eles:

- a) “Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais”: tese de doutoramento elaborada por Tânia Regina Lobato dos Santos e defendida em 2003, na PUC/SP.
- b) “Formação de educadores de professores no projeto escola cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola”: trabalho de conclusão de doutorado de Sônia de Jesus Nunes Bertolo e defendido no ano de 2004 na UFMG.
- c) “A Escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)”: dissertação de mestrado defendida em 2009 no âmbito do PPGEd da UFPA e tem como autora Zaira Valeska Dantas da Fonseca.

Ressalvamos que muitos documentos foram lidos, analisados e citados nesta dissertação e que outros, a despeito da rigorosidade científica, não foram apreciados

em profundidade devido seus objetos de estudo não apresentarem significativas relações com o desta dissertação.

O levantamento bibliográfico nos levou a tecer importantes considerações sobre a biografia e legado teórico-prático de Paulo Freire e a situá-lo como gestor público da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991, mas sobretudo, ofereceu-nos caminhos reflexivos preciosos para figurar as ideias-práticas deste educador como o principal orientador das ações da Escola Cabana e da *práxis* profissional dos sujeitos da pesquisa.

### 2.2.3 Coleta das narrativas de vida

Respeitadas as singularidades por que passamos para realização da coleta das narrativas, buscamos seguir as orientações procedimentais de Bertaux (2010). Assim, descrevemos, nas próximas linhas, uma síntese desta etapa da pesquisa.

Após a conclusão do roteiro semiestruturado de entrevista narrativa<sup>4</sup>. Precisávamos testá-lo para poder o utilizar como instrumental de coleta das narrativas junto aos sujeitos da pesquisa.

Impôs, então, uma primeira dificuldade, não tínhamos nenhum contato que nos facilitasse a entrada nos microcosmos (escolas municipais). Diante desta situação, um extrato dos dizeres de Bertaux (2010), orientaram nossa ação: (1) construir uma identidade confiável de pesquisador: que pode se dá agindo naturalmente, sem enganar, sendo convincente e convicto; (2) evitar o termo investigação: “isso lembra um inspector” (BERTAUX, 2010, p.74); (3) não variar as respostas: haja vista que ao circular entre as pessoas poderiam causar entendimentos dúbios; e (4) apresentar a utilidade da pesquisa aos seus potenciais sujeitos: em nosso caso, dentre os argumentos utilizados, optamos por dizer que as falas deles contribuiriam para contar um pouco da história da EJA da Escola Cabana e que esta história teria mais sentido a partir da fala deles, pois teriam experienciado aquela proposta educativa para o sistema público de ensino de Belém.

Assim, fizemos o primeiro contato com potenciais sujeitos da pesquisa. Feito de maneira presencial, mediado por uma técnica em educação, diretora de escola.

---

<sup>4</sup> Cf. Apêndice 1: Roteiro de Entrevista Narrativa Semiestruturada, p. 156.

Esta, por sua vez, possibilitou-nos testar o roteiro de entrevista narrativa, mas não a incluímos como um dos sujeitos da pesquisa.

Nesta escola, agendamos encontros, de acordo com a conveniência dos sujeitos (BERTAUX, 2010), com duas professoras de EJA e que exerceram esta atividade profissional no contexto da Escola Cabana. No entanto, com o decorrer das semanas e os inúmeros agendamentos não concretizados, vimo-nos obrigados a desistir desta empreitada, particularmente nesta escola.

Não conseguimos falar com nenhuma das professoras para saber quais as motivações que as levaram a não mais conceder as entrevistas.

Concomitante a estas dificuldades do trabalho de campo, a partir de conversa com a diretora desta escola, foi-nos dado o contato de outro ambiente educativo e nomes a procurar.

Na escola indicada conseguimos registrar as primeiras narrativas. A partir deste momento, estabeleceu-se uma rede onde um sujeito indicou o outro, inclusive de outras escolas. “É o fenômeno chamado de ‘bola de neve’ (*snowball sampling*): o começo é muito difícil, depois tudo desbloqueia” (BERTAUX, 2010, p. 76).

Ainda assim persistiu a dificuldade em entrevistar professoras/res. Nesta escola, duas professoras se enquadravam ao perfil de sujeitos da pesquisa, mas conseguimos realizar apenas uma entrevista.

Uma professora se negou a realizar a entrevista narrativa, a despeito de termos agendado dois encontros com ela. Mais tarde, soubemos por meio de uma técnica em educação, que não haveria mais entrevista porque a professora estava muito ocupada com atividades de classe.

Precisávamos aplicar o instrumental a, no mínimo, dois sujeitos docentes. Ante a esta dificuldade, procuramos outra escola na qual, além de sermos mal recebidos, foi-nos negada a possibilidade de falar com professoras/es ou mesmo de saber se haveria alguma delas/es que trabalhara com esta modalidade de ensino durante a Escola Cabana. Foi-nos alegado que também estavam ocupadas/os em demasia com atividades docentes.

Esta situação foi a principal dificuldade encontrada durante coleta das narrativas de vida, pois não conseguimos professoras ou professores dispostos a narrar suas experiências no contexto da EJA da Escola Cabana.

Enfim, conseguimos entrevistar a quantidade prevista de técnicas em educação. No entanto, o mesmo não ocorreu com os sujeitos da pesquisa, docentes de EJA.

Conjecturamos que esta dificuldade tenha ocorrido porque as professoras não veem na pesquisa um retorno social para a melhoria de suas práticas. A este respeito, pergunta-se: Quantas entrevistas já concederam? Quantos pesquisadores/estudantes retornaram com os dados da pesquisa à escola dispostos a socializar suas análises e a entregar uma cópia do relatório (no caso de pesquisas financiadas ou não) ou do trabalho de conclusão de curso (envolvendo graduação, especialização, mestrado ou doutorado) a sua biblioteca?

A este respeito, propomo-nos a socializar a presente pesquisa nas escolas onde atuam as profissionais que narraram suas experiências com a EJA da Escola Cabana.

No que concerne à legalidade da pesquisa, todas as técnicas e professora que contribuíram com seus depoimentos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>5</sup> antes da aplicação das entrevistas narrativas, que foram realizadas entre os meses de dezembro de 2011 e abril de 2012.

Para a realização das entrevistas narrativas, também adotamos algumas orientações de Bertaux (2010):

a) Ser humilde na abordagem do sujeito.

- Uma das normas de nossa sociedade recomenda que não se recuse a comunicação sem um motivo válido. Isso o ajudará, sobretudo se você se apresentar como alguém que procura compreender uma situação que seu interlocutor conhece, por sua própria experiência, bem melhor que você (p. 79).

---

<sup>5</sup> Cf. Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, p. 157.

- b) Deixar que o sujeito agende a entrevista, conforme sua conveniência.
- “As pessoas têm obrigações, horários e ritmos cotidianos sobrecarregados que você aprenderá a conhecer. Como você os ignora, deixe-as escolher o momento do dia e o lugar” (p. 79).
- c) Agendar a entrevista para a data mais próxima possível.
- “Marque a data mais próxima possível; deixe um número de telefone para contato ou para uma mensagem. Se a pessoas desistir, manifeste sua decepção, tente obter gentilmente outro encontro” (p. 79).
- d) Realizar a entrevista em ambiente propício.
- O sucesso da conversa depende, em parte, do contexto; o ideal é estar em um lugar e em um momento onde vocês estejam a sós, sem interferências, sem telefone próximo e com uma boa disponibilidade de tempo diante de si (p. 79).
- e) Ser autêntico.
- “Seja você mesmo, o mais natural possível, atento, mas não ansioso, aberto, mas concentrado” (p. 80).
- f) Não falar muito ou não expressar nada.
- Duas atitudes extremas devem ser abolidas: falar muito, interromper frequentemente, mas também nada expressar (rosto impassível, silêncio equívoco). Como destaca Franco Ferraroti, ninguém conta sua vida a um gravador (p. 81).
- g) Começar a entrevista com o verbo contar.
- Pessoalmente, eu jamais utilizei um “comando” (uma frase de começo) do tipo: “Gostaria que você me contasse sua vida”; penso, sem razão talvez, que é muito intimidante. Ao contrário, entrar no assunto com frases do tipo: “Como você se tornou padeiro” (...) tem funcionado bem (p. 82-83).
- h) Encorajar o sujeito a contar.
- “Você o estimulará a se apropriar da entrevista, mostrando seu interesse por tudo o que ele diz” (p. 80).
- i) Fazer perguntas em momento oportuno:
- “Você deverá identificar o momento de pedir que desenvolva algum ponto que faz parte de seu roteiro” (p. 80)
- j) Verificar detalhes práticos.
- Não devem ser negligenciados detalhes práticos: (...) pense em se vestir de forma adequada à situação da pesquisa, verifique o itinerário; chegar na hora marcada é a primeira das gentilezas (p. 81).

As entrevistas narrativas resultaram em transcrições, a partir das quais passamos às etapas de sistematização e análise dos dados, conforme descrevemos a seguir.

#### 2.2.4 Sistematização e análise dos dados

As questões presentes nas narrativas de vida foram organizadas em quadros analíticos<sup>6</sup>, “com os objetivos de identificar e organizar as principais questões levantadas, as falas significativas, bem como elaborar a síntese e a análise preliminar dos dados organizados” (OLIVEIRA, MOTA NETO, 2011, p. 169).

A análise dos dados se sucedeu a partir da eleição de categorias analíticas e categorias temáticas.

As categorias de análise são: “conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164) e são subdivididas em categorias analíticas iniciais – “provenientes das primeiras leituras do tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo” (p. 164) – e categorias analíticas emergentes, isto é, “as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dados” (p. 164).

As categorias temáticas consistem, no que Oliveira; Mota Neto (2011) denominam de indicadores de análise e podem ser: “fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados” (p. 164).

Feito estes esclarecimentos e considerando o objeto de estudo da presente dissertação de mestrado, apresentamos suas categorias de análise e respectivas compreensões.

#### a) Categorias analíticas iniciais

##### a.1) Memória

Adotamos, para este estudo, as concepções de memória individual e memória coletiva Maurice Halbwachs (1877-1945), sociólogo francês, que tomou como

---

<sup>6</sup> Cf. Apêndice 3: Quadros Analíticos, p. 158.

problema central de suas pesquisas a questão da consciência social (ALEXANDRE, 2006).

A memória individual organiza lembranças envolvendo o contexto da vida pessoal de um sujeito. Por esse motivo, é erroneamente compreendida como uma faculdade isolada da sociedade e que subsiste em torno de um corpo e um cérebro (HALBWACHS, 2006).

A memória coletiva é compreendida como uma maneira de organizar lembranças em torno de um grupo grande ou pequeno e que contribui para que o sujeito se reconheça enquanto membro do grupo. Esta memória: “não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 2006, p. 102).

Halbwachs (2006, p. 106), parte do pressuposto de que “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço”. Portanto, não pode ser confundida com uma representação esquemática de acontecimentos.

Ao contrário, enquanto meio de reconhecimento grupal, a memória coletiva dá ênfase para as lembranças semelhantes entre os sujeitos. Assim:

as mudanças, ou seja, os acontecimentos que ocorrem no grupo, se desenvolvem em semelhanças, pois parecem ter como papel desenvolver sob diversos aspectos um conteúdo idêntico, os diversos traços essenciais do próprio grupo (HALBWACHS, 2006, p. 109).

Por outro lado, as memórias individual e coletiva, embora se distingam também se relacionam.

Ambas se interpenetram com frequência. No caso da memória individual, ela pode recorrer à memória coletiva e assimilar suas contribuições que lhes são externas. “Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Revela-se, assim, a função cognoscente da memória na medida em que reforça, enfraquece ou complementa algo sobre o objeto cognoscível.

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós (HALBWACHS, 2006, p. 29).

No caso da memória coletiva, sua interconexão com a memória individual se dá na medida em que esta mantém uma relação de pertença com aquela, em que, muitas vezes, o que antes era tido como individual passa a ser resignificado em um quadro consciencial de grupo e não mais individual.

Por outro lado, a memória coletiva, contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 2006, p.71-72).

Vimos a pouco que a memória coletiva em contato com a memória individual ajuda a resignificar uma dada experiências, mas também é importante destacar um aspecto central a este trabalho: a presença não material de outro(s) neste processo de rememoração.

A este respeito, Halbwachs (2006, p. 72) aponta que:

Ela [a memória individual] não está inteiramente isolada, fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer à lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade.

Nesse sentido, o que experienciamos mediados por outras pessoas pode nos servir de subsídio para a rememoração, pois por meio desta, evocamos a influência de uma pessoa ou de um ou vários grupos sociais, podendo-se, ainda assim, falar em memória coletiva.

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que os recordamos, do ponto de vista desse grupo. Temos o direito de pedir que este segundo aspecto seja admitido, pois esse tipo de atitude mental só existe em alguém que faça ou tenha feito parte de um grupo e porque, pelo menos à distância, essa pessoa recebe sua influência (HALBWACHS, 2006, p. 41-42).

Neste caso, em se tratando da pesquisa em tela, temos sujeitos que fazem parte de um grupo (profissionais que atuaram com a EJA da Escola Cabana), situados no tempo (1997-2004) e no espaço (atuaram no interior de ambientes educativos SEMEC/BEL). Sujeitos que não necessariamente se conheciam ou

conviviam no mesmo ambiente escolar, mas que compartilham lembranças de acontecimentos em comum, de tal maneira que eles se reconheçam dentro de um quadro grupal.

Assim, além de ser uma das categorias analíticas que compõem este trabalho, a compreensão que Halbwachs (2006) nos traz sobre a memória corrobora à vereda metodológica, mais precisamente ao uso das narrativas de vida como meio de obtenção de elementos sócio-históricos como forma de auxílio à análise um fato ocorrido em passado recente.

#### a.2) *Práxis*

A *práxis*, aqui utilizada como categoria analítica, é compreendida a partir do referencial teórico de Paulo Freire, para quem esta se constitui em um dos momentos fundamentais de sua pedagogia do oprimido, a partir da qual oprimidos e oprimidas, tomam conhecimento crítico da realidade em que vivem e se movimentam em busca da transformação social, visando à libertação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005a, p. 46).

Portanto, a *práxis* referida neste trabalho se situa no contexto das lutas por transformação social, envolvendo as contradições entre opressores e oprimidos.

No entanto, a *práxis* de referência freireana não é apenas um conceito que visa à libertação, enquanto contínuo processo de humanização (FREIRE, 2005a). Ela é parte da natureza humana, distinguindo seres humanos de animais. Por meio dela, o ser humano dá vazão a sua potencialidade criadora, transformando o mundo natural em mundo da cultura (FREIRE, 1985), engendra a história e gera conhecimento em suas intervenções reflexivas. Ações criadoras não possíveis de serem realizadas por animais. Logo, somos seres de *práxis*.

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da *práxis*. Somente estes são *práxis*. *Práxis* que, sendo

reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica (FREIRE, 2005a, p.106).

Como condição de existencialidade, a *práxis* encontra correlação com o diálogo, pois se situa como seu elemento constitutivo. Ela dá à palavra proferida as dimensões dialéticas da ação e da reflexão, que, por meio do trabalho, transforma a realidade.

A palavra instaura o mundo do homem [e da mulher]. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “*práxis*”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (FIORI, 2005, p. 19).

Por outro lado, referimo-nos, tal como Freire (2005a), não a uma *práxis* domesticadora, de interesse dos grupos dominantes, mas a uma *práxis* libertadora, que, de opção pelos grupos sociais excluídos da sociedade opressora, tenha, nestes, seus principais sujeitos do movimento praxeológico de libertação.

Portanto, compreendemos a *práxis* conforme Freire (2005a, p. 42), isto é, como “reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, constitui-se em um direito de todo ser humano e um processo que se faz coletivamente por meio da reflexão, da ação, envolvendo trabalho e transformação, pois homens e mulheres não se fazem isolados, mas em comunidade mediados pela palavra, que, em termos praxeológicos, é criadora.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2005a, p. 90).

Assim, aos nos referirmos à *práxis* em sentido freireano, reportamo-nos a uma *práxis* libertadora, portanto, de opção pelos grupos sociais excluídos dos processos enredados por grupos opressores, por isso, desumanizadores. *Práxis* que se faz coletivamente e que encontra sua gênese na natureza humana.

### a.3) Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino regulamentado pelo MEC a partir do Parecer CNE/CEB 11/2000, que não se reduz a um novo processo inicial de alfabetização, mas que abrange o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

Portanto, EJA inserida dentro do contexto da educação escolar, cuja palavra “modalidade” denota-lhe uma forma específica de estar sendo.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26).

Em uma perspectiva freireana, Oliveira (2011a) nos apresenta três das especificidades da EJA: (a) a etária; (b) a sociocultural; e (c) a ético-política.

A especificidade etária aponta para uma prática de educação direcionada a jovens, adultos e idosos provenientes de grupos populares que não tiveram acesso à escolarização no período de seis a 14 anos; que foram “expulsos” ou evadidos da educação escolar; que sofreram/sofrem de exclusão socioeconômica; e que, muitas vezes, são vistos como incapazes de aprender.

Portanto, são pessoas jovens, adultas e idosas de existência sofrida. De modo geral:

são trabalhadores assalariados, do mercado informal ou do campo, que lutam pela sobrevivência na cidade ou no interior, apresentando em relação à escola uma desconfiança, por não terem tido acesso à escola ou já terem sido evadidos (OLIVEIRA, 2011a, p. 47).

Esta caracterização dos sujeitos da EJA se constitui em elo com a especificidade sociocultural, uma vez que esta é direcionada a grupos sociais excluídos socioeconomicamente (OLIVEIRA, 2011a).

A especificidade ético-política diz respeito às relações de poder que são construídas a partir de práticas excludentes/discriminatórias e ao sofrimento ético-político de injustiça ante os escolarizados, acompanhado de sentimento de baixa autoestima (OLIVEIRA, 2011a).

Referimo-nos também à EJA como direito humano garantido em lei aos sujeitos que a ela se dirigem. Direito previsto na Constituição Brasileira (BRASIL, 2011, p. 123. Destaque nosso):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**

EJA, fruto do processo de democratização experienciado pelo país durante a década de 80/XX, após a ditadura militar. Processo que visou estabelecer um novo patamar de convivência social. Apesar das posteriores intempéries políticas que limitaram a concretização deste direito como previsto<sup>7</sup> constitucionalmente (HADDAD, 2007).

Sobretudo, referimo-nos a uma EJA que supere a “educação vinculada à ideia de compensação de um déficit do sistema educativo ou suprimento emergencial de carências de pessoas do povo” (OLIVEIRA, 2011a, p. 52) e que:

seja pautada em princípios humanistas de respeito à pessoa humana, como sujeito de conhecimento e cidadão e na luta de uma educação para todos, com um ensino de qualidade e democrático, envolvendo a participação das classes populares (p. 52).

Nesse sentido, a partir do objeto de estudo desta pesquisa, referimo-nos à EJA enquanto direito humano e modalidade de educação constante da estrutura da educação nacional, orientada a uma educação democrática, portanto, fundamentalmente inclusiva e popular.

## b) Categorias analíticas emergentes (Categorias freireanas)

### b.1) Diálogo

O diálogo se apresenta como requisito de existencialidade porque assim como a *práxis*, também é inerente à natureza humana. Aliás, esta última é parte constitutiva daquela. Por isso, Freire (2005a, p. 89) nos diz que: “Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

<sup>7</sup> Cf. Seção 3.2 Paulo Freire: contribuições à educação popular e EJA, p. 59.

Portanto, o diálogo é primacial em relação à *práxis*, pois é por meio dele que os seres humanos se significam enquanto tais ao pronunciar-transformar o mundo. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens [e mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual (...) ganham significação enquanto homens [e mulheres]” (FREIRE, 2005a, p. 91).

Na medida em que é tido como forma de imersão na subjetividade entre os sujeitos, o diálogo promove a horizontalidade do processo gnosiológico entre os sujeitos cognoscentes.

No *quefazer* educativo de orientação freireana, a relação entre educador/a e educando/a se dá a partir desta premissa de horizontalidade gnosiológica.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 2005a, p. 79).

Diálogo que se constitui em ferramenta metodológica, haja vista que serve de mediador dos sujeitos do processo educativo e orienta a eleição do tema gerador, que é fruto da experiência existencial dos grupos sociais oprimidos, portanto, é concreto, mas também é originado por meio de reflexão crítica sobre as relações humano-mundo (FREIRE, 2005a).

Por outro lado, a relação dialógica freireana não apenas promove a horizontalidade dos sujeitos do processo de conhecimento. Constitui-se também em princípio ontológico, na medida em que valoriza o *ser mais* de cada pessoa envolvida na dialogicidade. Para tanto, uma das qualidades fundamentais do diálogo é a fé.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [e mulheres] (FREIRE, 2005a, p. 93).

No plano das lutas em favor da educação como prática de liberdade, o diálogo surge como um meio para possibilitar a humanização, enquanto processo de libertação das amarras opressoras presentes nos grupos sociais desfavorecidos. “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005a, p. 156).

Nesse sentido, o diálogo constitui-se em uma relação de confiança entre os sujeitos de que dele participam, comprometidos com a luta pela libertação para tornar o mundo mais humanizado e humanizante. Este comprometimento dialógico:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens [e mulheres], nem libertador dos oprimidos [e oprimidas]. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 2005a, p. 28).

Portanto, o diálogo se torna em um meio pelo qual se pode expurgar a relação opressor-oprimido de dentro dos sujeitos oprimidos, visando a libertação e os colocando como sujeitos de seus passos, portanto, da história, em direção a sua humanização em comunidade.

Assim, concordamos com Paulo Freire (2005a, p. 91) ao nos dizer que: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Afinal, é uma concepção de diálogo que traz consigo a noção de alteridade que pervade a educação freireana enquanto processo de libertação/humanização.

Nas relações de conhecimento e de comunicação que estabelecem com o mundo, os seres humanos se reconhecem sujeitos históricos e culturais, que na visão de Freire pressupõe neste reconhecimento como ator social, a alteridade (OLIVEIRA, 2010, p. 89).

Diálogo que: “adquire conotação existencial, metodológica e política, na medida em que possibilita ao educador e educandos serem sujeitos, capazes de compreenderem a realidade, problematizá-la e modificá-la” (OLIVEIRA, 2011b, p. 17).

#### b.2) Saber de experiência feito

Embora Paulo Freire vá utilizar a expressão saber de experiência feito somente a partir de Política e Educação (FREIRE, 1997a), sua raiz teórica remonta à obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005a), onde o filósofo da educação: “critica a ideologia opressora, que, fundada na descrença dos sujeitos, considerados como incapazes, dissemina a absolutização da ignorância e fortalece a visão dicotômica entre ‘os que sabem’ e ‘os que nada sabem’” (FREITAS, 2008, p. 374).

Dicotomia, que traz em seu bojo a necessidade de desmitificar o saber cientificista, que sobrevaloriza o saber da ciência. A este respeito, diz-nos Paulo Freire (1997a, p. 12): “É urgente (...) desmitificar e desmitificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto”.

Por outro lado, a raiz material do saber de experiência feito se ancora na *práxis* de Paulo Freire como diretor de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI). Assim se refere:

Há quarenta anos, quando diretor de Educação do Serviço Social da Indústria de Pernambuco, SESI, uma das lutas em que me empenhei foi a de enfrentar a insistência com que pais e mães proletários exigiam de nós que seus filhos aprendessem a ler e a escrever a partir do A, B, C. A partir do alfabeto, das letras e não das frases que implicam palavras em relação, na estrutura do pensamento.

Foi assim, com a carta do A, B, C, na mão, decorando as letras que todo mundo que eu conheço e que sabe ler, aprendeu. Meu avô aprendeu assim. Meu pai aprendeu assim. Eu também. Por que não meu filho?, diziam quase em coro nos chamados círculos de pais e professores que eu coordenava. Foi participando daqueles encontros, daqueles debates, que fui tomando conhecimento, de um lado, que a prática social de que fazemos parte vai gerando um saber dela mesma que a ela corresponde; de outro, o “saber de experiência feito” tem de ser respeitado (FREIRE, 1997b, p. 71-72).

Portanto, Paulo Freire deflaciona o saber científico e respeita o saber de experiência feito, compreendido como o saber do educando gerado pelo contexto concreto da cotidianidade. Em outras palavras, consiste em sua “explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 2002, p. 90).

Do ponto de vista pedagógico, o respeito do educador-educando ao saber de experiência feito do educando-educador, tem como finalidade sua superação e tem seu marco na gênese mesma do trabalho educativo. Pois é o que Freire nos fala ao se referir a este saber como sabedoria ingênua: “Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida” (1997b, p. 82).

Corroborando esta afirmativa, um de seus dizeres em *Política e Educação*, ao mencionar a cotidianidade – a despeito de ser “o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos” (FREIRE, 1997a, p. 49) – não significa que:

eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão; que não procure superar o puro dar-me conta dos fatos, a partir da compreensão crítica que dele vou ganhando (FREIRE, 1997a, p. 50).

Por outro lado, o saber de experiência feito também se faz presente na prática docente, particularmente, em uma prática espontânea, que gera um saber ingênuo (FREIRE, 2002).

Para superar esta forma de realizar a prática educativa. Paulo Freire nos aconselha a refletir criticamente sobre a prática, por tal ação envolver o pensar certo, que, conseqüentemente, é praxeológico. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 42-43).

Portanto, o *quefazer* educativo progressista envolve em si a crítica, o pensar certo, mas fundamentalmente a incorporação da educação enquanto situação gnosiológica mediada pelo diálogo em direção ao processo de libertação dos grupos populares, pois como nos diz Freire (2002, p. 91):

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos.

Em síntese, ao abordar nossa compreensão sobre o saber de experiência feito na obra de Paulo Freire, buscamos nos fundamentar em algumas de suas obras. A compreensão aqui exposta traz consonância com os dizeres de Freitas (2008, p. 374-375), pois enfatiza que “o saber de experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos” e ainda esclarece que “isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo” (p. 374-375).

Para contribuir com a organização e análise dos dados também engendramos algumas categorias temáticas, a partir da definição das unidades temáticas, explicitadas no quadro a seguir:

**Quadro 11: CATEGORIAS TEMÁTICAS**

Nº.	CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES TEMÁTICAS <sup>8</sup>
1.	Memórias da Escola Cabana	1.1- Ideário de escola de qualidade social 1.2- Avanços na política educacional belenense 1.3- Dificuldades e contradições
2.	Memórias de profissionais da EJA da Escola Cabana sobre a presença do pensamento-prática educacional de Paulo Freire	2.1- Presença de referencial teórico-prático de Paulo Freire na Escola Cabana 2.2- Presença freireana na <i>práxis</i> educativa da EJA da Escola Cabana 2.3- Presença de freireana na formação de educadores da EJA da Escola Cabana
3.	Legado de Paulo Freire e da Escola Cabana e sua proposta de EJA à educação pública municipal de Belém	3.1- Contribuições da Escola Cabana e sua proposta de EJA ao modo de fazer educação pública municipal em Belém 3.2- Legado de Paulo Freire à política educacional local atual e à <i>práxis</i> de profissionais da educação

**Fonte: Produção própria – set./2012**

Esta categorização temática nos auxiliou no processo de análise dos dados, articulando-os ao referencial teórico adotado e aos tópicos abordados no levantamento documental, além de ter nos servido de parâmetro para a organização do corpus deste trabalho.

Por fim, apresentamos aqui as perspectivas epistemológicas e metodológicas que orientaram a realização desta pesquisa. Na seção posterior, abordaremos aspectos centrais da política educacional implementada por Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

<sup>8</sup> As unidades temáticas foram elaboradas a partir do roteiro da entrevista narrativa e das falas dos sujeitos.

## **2. EDUCAÇÃO POPULAR E EJA: CONTRIBUIÇÕES**

### **3. FREIREANAS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Nesta seção abordamos contribuições de Paulo Freire às políticas de educação escolar, tendo como foco principal a educação destinada às pessoas jovens e adultas. Para tanto, organizamos nossas argumentações em três subseções: Um retrospecto de vida: a luta pela escola pública democrática e popular; Paulo Freire: contribuições à educação popular e à EJA; e Contribuições de Paulo Freire à constituição da escola pública popular.

Na primeira, realizamos uma incursão biográfica sobre marcos da vida de Paulo Freire, destacando sua origem familiar, a privação material porque passou e suas experiências educativas, culminando no sucesso do Programa Nacional de Alfabetização.

Em seguida, explicitamos algumas de suas contribuições à constituição de um ideário da educação popular e educação de adultos humanista e libertador. Destacamos também algumas ocorrências político-educacionais com o fim de dar visibilidade ao processo histórico pelo qual a educação de adultos passou a se chamar de Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, abordamos algumas das contribuições de Paulo Freire à constituição de uma política educacional humanista-libertadora, a partir de sua experiência como Secretário de Educação da cidade de São Paulo.

#### **3.1 Um retrospecto de vida: a luta pela escola pública democrática e popular**

Oliveira (2003) compartilha conosco algumas informações importantes sobre sua origem. Seu nome foi Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife, Pernambuco, a 19 de setembro de 1921. Foi o caçula de quatro irmãos, filhos de Joaquim Temístocles Freire e Eldetrudes Neves Freire.

Portanto, Paulo Freire foi um nordestino nascido nos anos 20/XX que sentiu a miséria social e dela fez a fonte de seu pensamento educacional, conforme nos diz Casali (2008, p. 27): “emergiu de onde a vida humana era (e continua a ser) mais

radicalmente negada neste país: o Nordeste. A miséria social nordestina dos anos 1920 – 1950 foi seu berço cultural e o ponto de partida do seu itinerário pedagógico”.

Além desta privação material, Freire passou por dificuldades existenciais, como ele mesmo afirmou: “a morte de meu pai – quando eu tinha 13 anos, o trauma de sua ausência – a bondade de minha mãe, sua luta para que eu pudesse estudar” (FREIRE, 2003, p. 39). Também sentiu a experiência da fome na infância e adolescência: “Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia” (p. 39).

Conta seu filho Lutgardes que:

Paulo, (...) brincava no terreno de sua casa com seus irmãos. Em um dado momento, a galinha do vizinho pulou para o terreno em que brincavam. Naquele domingo sua mãe, Eldetrudes, não tinha nada para saciar a fome dos filhos. De olhos esbugalhados, os filhos, divididos entre devolver o bicho a seu dono e saciar a fome daquele domingo, após uma certa hesitação, rodearam a galinha e deram fim nela.

Com certo constrangimento, entregaram a galinha morta para a mãe, que, sendo católica, havia ensinado seus filhos a não roubar, a falar a verdade, a respeitarem seus pais, enfim, todos os princípios católicos de uma boa educação. Eldetrudes, naquele dia de domingo, abriu uma exceção às suas regras de conduta, e ofereceu à família um prato um pouco melhor do que de costume (FREIRE, 2010, p. 305 -306).

Assim, esta experiência da *falta*, que é historicamente a experiência da *perda*, ajudou Paulo Freire a se formar como educador situado histórica, política, social e culturalmente (CASALI, 2008). Condicionante histórico, que nos ajuda a compreender por que foi Freire – não outro educador – a engendrar a educação como libertação da negação da vida, por meio de um diálogo intercultural e da *práxis* como elemento de transformação social: “Experimentei-me, enquanto menino tanto quanto enquanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo, de sua terrível dramaticidade” (FREIRE, 2003, p. 39).

Ao trabalhar como Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) estabeleceu contatos com trabalhadores e camponeses no processo de implantação de um projeto de educação de adultos. Experiência esta, “importante para a criação do método de alfabetização de adultos,

iniciado em 1961, no Movimento de Cultura Popular [MCP] do Recife” (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

O sucesso do método de alfabetização que herdou seu nome rendeu-lhe, em 1963, o convite do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do presidente do Brasil, João Goulart, para trabalhar em uma campanha nacional de alfabetização. Nasceu, assim, o Programa Nacional de Alfabetização, com a meta de alfabetizar cinco milhões de adultos em todo o país (ZITKOSKI, 2006).

Em 1964, ainda nos primeiros passos para concretizar tal programa, os militares, acompanhados das elites conservadoras, deflagraram o Golpe de Estado, a partir do qual assumiram o comando político do Brasil.

Nesta circunstância, Paulo Freire experimentou a prisão e o interrogatório por sessenta dias e foi “considerado subversivo, perigoso à ordem e comunista, segundo a política oficial do regime” (ZITKOSKI, 2006, p. 61). Motivo que o levou ao exílio.

No entanto, não obstante a dor de estar fora da pátria amada por motivo, no mínimo, escuso, o exílio lhe permitiu:

repensar a realidade do Brasil, aprofundar seus conhecimentos e sua formação humana, aprender os limites da educação, compreender a educação como ato político e o trabalho pedagógico como formação de uma contra-ideologia e processo de mudança social. O exílio reforçou-lhe o sentido do respeito às expressões culturais e a adoção de uma postura de humildade ante o saber (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

Durante o exílio, assessorou projetos político-pedagógicos de libertação, em comunhão com oprimidos (as) no Brasil, Chile, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, dentre outros territórios (ZITKOSKI, 2006), sendo seus escritos a corporeificação reflexiva de sua prática, inclusive durante seu degrado, com o devido apoio da teoria.

As experiências de que participei na África, na Ásia, na Europa, na América Latina, no Caribe, nos Estados Unidos, no México, no Canadá, discutindo com educadores nacionais problemas fundamentais de seus subsistemas educacionais; minha participação em cursos e seminários em universidades norte-americanas, latino-americanas, africanas, europeias, asiáticas; meus encontros com lideranças de movimentos de libertação na África, na América Latina, (...). E quando sobre tudo isso penso, algo me faz crer que uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a

que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É neste sentido que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de quefazeres com que me envolvi (FREIRE, 1997b, p. 87).

Em 1979 fez sua primeira viagem de volta ao Brasil, logo após a aprovação da anistia a exilados políticos do Regime Militar. Nesse mesmo ano, teve contato e filiou-se ao Partido dos Trabalhadores – PT.

Em 1980, regressou em definitivo para o Brasil, trazendo consigo sua família. A partir deste período começou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Criou, também, o Vereda, um centro de estudos direcionado à Educação Popular (OLIVEIRA, 2003).

Até o ano de 1987, publicou livros que constituem parte importante de sua obra pedagógica: “A Importância do ato de ler” (1982); “Sobre Educação” (Diálogos) volume 1, (1982), que reconstitui um diálogo com Sérgio Guimarães; “Por uma Pedagogia da Pergunta” (1985), em coautoria com Antônio Faundez e “Medo e Ousadia” (1987), em coautoria com Ira Shor (ZITKOSKI, 2006).

### **3.2 Paulo Freire: contribuições à educação popular e à EJA**

Ao adotar como recorte temático desta seção as contribuições de Paulo Freire à educação popular e à EJA, tomamos como referência as décadas de 50 e 60/XX, haja vista suas repercussões práticas e teóricas datarem a partir destas décadas do século passado.

A partir dos anos 50 e 60/XX, a educação popular passa a ser “a que o povo ‘cria’, em contraposição à educação que é direcionada ‘para o povo’, o que implica na exigência de uma participação efetiva das classes populares no processo educacional” (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Educação Popular que tem nas ideias de Paulo Freire a referência teórico-metodológica de “praticamente todos os movimentos e campanhas progressistas [de alfabetização de adultos] e, até os conservadores que diziam usá-lo (depois de 1964), em termos técnico-metodológicos, sem sua politização” (SCOCUGLIA, 2001, p. 56).

Oliveira (2010), ao discutir a gênese da educação popular de Paulo Freire, aponta que esta surge em função de diversas razões, dentre elas, destaca três: (1) a forma de fazer política de alguns grupos e movimentos populares; (2) o movimento migratório face à industrialização urbana; (3) a insuficiência das escolas para o atendimento das classes populares e a crítica à escola e à educação bancária.

Estas três razões apontam para a materialidade da educação popular na medida em que surge como forma de resolver as dificuldades da vida, uma maneira de resistência cultural e como força política em defesa dos interesses das camadas populares.

Nesse sentido, a educação de adultos “para” as classes populares, no âmbito dos movimentos populares: “foi sendo melhorada por alguns grupos que pelejavam e conquistavam uma ‘legítima’ educação que não descuidasse da cultura popular” (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 86).

Estabelece-se, então, neste contexto histórico, uma educação como possibilidade de mudança: “Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar”. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 86).

Educação renovada que surge como consequência da crítica à educação bancária – como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2005a, p. 34) aos educandos e da escola excludente que dela se originara.

De acordo com Oliveira (2010, p. 51): “A escola era criticada por não ser democrática e não estar integrada aos espaços culturais e tempo histórico de sua sociedade”. A escola, em perspectiva freireana, seria o espaço que:

envolvesse a participação e a criatividade dos educadores e educandos, pressupondo não apenas o acesso das classes populares à escola, mas também a sua participação efetiva na vida cotidiana escolar (p. 52).

Entretanto, uma nova proposta de educação, bem como uma nova escola popular, não se concretizariam sem um novo entendimento de cultura popular. Nos anos 60/XX, o termo é politizado e deixa de ser compreendido como sinônimo de folclore, estimulando a criação de uma cultura popular que se:

identifica o trabalho político de conscientização e organização militante dos trabalhadores rurais e urbanos, a partir da crítica de uma cultura popular imposta e de intenção política de uma cultura popular libertadora a construir (BRANDÃO, 2002, p. 33-34 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Assim, esta nova concepção de educação popular implica em uma nova compreensão de cultura e uma nova proposta de escola, visando à transformação da sociedade.

Este é o “terreno fértil” do qual “brota” o pensamento e a prática educacional de Paulo Freire. Não que seja aqui compreendido como individualidade “genial”, que conduziu o Brasil a uma possibilidade outra de educação de adultos, mas como educador: “que soube reconhecer com clareza as prioridades da prática [...] assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes” (WEFFORT, 1976, p. 03) da década de 60/XX.

A este respeito, Torres (et. al., 2002, p. 48), apontam que:

A educação popular na perspectiva de Freire surgiu a partir de uma análise social das condições de vida dos pobres e dos seus enormes problemas, tais como o desemprego, a desnutrição ou a falta de saúde, e procurava envolver os pobres na consciencialização individual e coletiva dessas condições. Há aspectos fundamentais neste modelo educativo teórico e prático. As práticas pedagógicas baseavam-se em anteriores experiências coletivas e individuais, consideradas conhecimento prévio, e realçavam o trabalho em grupo de preferência a abordagens individualistas.

Assim, concordamos com Clodovis Boff, ao afirmar que: “não há dúvida de que este [Paulo Freire] tem o mérito de ter sido o que melhor interpretou e com mais felicidade formulou uma pedagogia do oprimido” (2011, p. 09).

Pedagogia do oprimido que se torna:

instrumento de desalienação e libertação de homens e mulheres que passam a refletir sobre a sua condição de explorados e, conscientes dessa situação opressora, se engajam numa luta para a libertação, visando eliminar as contradições existentes entre opressores e oprimidos, cuja relação é de *poder*, fundamentada nas diferenças de classes sociais (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Pedagogia que acompanha uma prática alfabetizadora com base no conceito antropológico de cultura (PAIVA, 2003) e que traz resultados extremamente rápidos: “não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira” (WEFFORT, 1976, p. 07).

Entretanto, o embate das forças políticas entre as elites dominantes e a mobilização das massas populares não cessa. Segundo Germano (2001, p. 16):

Em princípios de 1964, as elites, não mais tolerando o processo de mobilização, “batem às portas dos quartéis”, como diria Oliveira Vianna, deflagrando o golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart e implantando um regime político ditatorial que se estenderia até 1985. A repressão se abateu com toda a intensidade contra os movimentos sociais, sindicatos, organizações populares e, logicamente, contra os envolvidos com a educação popular, tendo como justificativa o combate à “subversão”, a “restauração da ordem” e a preservação dos valores da “civilização ocidental e cristã”, como foi dito.

Assim, o golpe de Estado 1964 provoca a ruptura do trabalho de Paulo Freire – que naquele momento assumira a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização – leva-o à prisão e posteriormente ao exílio na Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça (OLIVEIRA, 2003).

Durante os dois primeiros anos do regime ditatorial militar, não houve qualquer ação do governo central para a educação de adultos, mas em 1966, a partir da pressão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para que o Brasil, como país membro, desenvolvesse atividades de erradicação ao analfabetismo (PAIVA, 2003), Tarso Dutra, ministro da Educação e Cultura, leva à presidência da República decretos e anteprojetos de lei relativos à erradicação do analfabetismo no Brasil (BRASIL, 1973a). Começa a se configurar uma nova política de educação de adultos.

Surge o Plano Nacional de Alfabetização Funcional, mecanismo pelo qual uma equipe interministerial trabalhou para institucionalizar o MOBREAL: “a 15 de dezembro de 1967, foi promulgada a Lei 5.379 pela qual ficava instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL” (BRASIL, 1973a, p. 11).

Longe de uma concepção de alfabetização política freireana, o MOBREAL leva à frente “a ideia da Alfabetização Funcional, isto é, Alfabetizar sempre pensando em Educar” (BRASIL, 1973a, p. 28). Em outras palavras, seu objetivo quanto alfabetização era apenas o de proporcionar a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos às massas populares.

O MOBRAL, ideologicamente, mobilizou a população a se engajar na “luta” contra o analfabetismo de adultos e a coresponsabiliza pelo o alto índice de analfabetismo do país por meio de lemas.

O lema ‘Você também é responsável’ parece ter mobilizado toda a população brasileira no sentido de levar o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo às classes menos favorecidas e aos rincões mais afastados do país (BRASIL, 1973a, p. 04).

As suas atividades foram encerradas em 1985, com a chegada da Nova República, mas ficou marcado como sucessor dos programas pós 64, no que concerne a educação de adultos (PAIVA, 2003).

O principal acontecimento do início da Nova República no que toca à educação de adultos se deu com a promulgação da Constituição de 1988, que reconhece novos direitos, novas estruturas e processos de democratização (HADDAD, 2007).

Nesta conjuntura, a educação de adultos passa a ser contemplada em uma Carta Magna, que aponta não apenas o direito universal da educação a jovens e adultos, mas as estruturas, mecanismos e recursos para tal fim. Entretanto, o que se verifica logo após a votação da nova Constituição é a distância entre o direito adquirido e sua concretização no plano social (HADDAD, 2007; BEISIEGEL, 1997).

Ainda nos primeiros governos presidenciais da Nova República, duas correntes políticas opostas mediram forças para disputar a condução da educação básica para jovens e adultos. A primeira, com base na própria Constituição, entendeu que a educação é um dever indeclinável dos poderes públicos e reconheceu o direito à educação para todos os habitantes do Brasil. A segunda, tentou, praticamente, eliminar a educação de jovens e adultos das atribuições da União (BEISIEGEL, 1997).

Venceu o embate de forças a segunda corrente política e as reformas por ela deflagradas foram implantadas inicialmente no governo presidencial de Collor e consolidadas no de Fernando Henrique Cardoso (HADDAD, 2007; BEISIEGEL, 1997).

Essa foi a tônica da história da educação de adultos no Brasil, a partir do contexto político da Nova República e das influências político-econômicas externas,

principalmente no que toca a redução do papel social do Estado sob a égide do Neoliberalismo. A este respeito, Di Pierro (2001, p. 323. Destaque nosso) nos aponta que:

A literatura recente sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil caracteriza os anos 1990 como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento **neoliberal**.

Neoliberalismo compreendido como a fase mais atual do sistema econômico capitalista, que se impõe a partir dos anos 80/XX (DUMÉNIL; LÉVY, 2007). Sistema que influencia na organização social e política de países desenvolvidos e subdesenvolvidos de maneira tal que, no campo educacional, a qualificação do capital humano passa a ser uma exigência do mercado econômico (OLIVEIRA, 2006), em vez de um processo naturalmente gnosiológico, político e de libertação, como preconizou Freire (2005a).

Atualmente, o ideário neoliberal rege, de maneira hegemônica, as políticas educacionais do Brasil, com repercussão direta para a EJA na medida em que a lógica da racionalização dos recursos financeiros focaliza o olhar para a educação da criança e não para os jovens e adultos, a estabelecer uma faixa etária escolarizável para a educação básica, até os 14 anos, o que explicita uma visão essencialista de mundo (o adulto já está pronto em seu desenvolvimento bio-psico-social) e pragmático-utilitarista (a educação para os adultos é inútil, pois já viveram a vida toda sem serem alfabetizados) (OLIVEIRA, 2011a).

Embora esta seja a tendência dominante em termos de políticas públicas educacionais para a educação, o final dos anos 80 demarcou a realização de inéditos viáveis em termos de política educacional humanizadora, democrática e popular, que tem na experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1991, sua referência fundacional.

### **3.3 Contribuições de Paulo Freire à constituição da escola pública popular**

Em 1988, o Partido dos Trabalhadores venceu as eleições municipais para a prefeitura da cidade de São Paulo, sucedendo o governo de Jânio Quadros. Este feito constituiu-se em um marco histórico dos mais significativos para a experiência democrática brasileira, pois como se não bastasse pela primeira vez um partido de esquerda e de base popular assumir a prefeitura da maior metrópole sul-americana, o povo elegeu como líder do poder executivo local uma mulher, nordestina e de origem social pobre, seu nome: Luiza Erundina de Sousa.

Assim, em 1989, o PT, assumiu a prefeitura de São Paulo, de 1º de janeiro de 1989 a 1º de janeiro de 1993.

Passada a euforia das eleições e sem ter “havido tempo nem espaço mental para definir planos técnicos mais detalhados de governo” (GADOTTI; TORRES, 2005, p. 11) não houve qualquer dificuldade em escolher quem tomaria posse da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP): “Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo” (p. 12), era uma questão de coerência para o partido político.

Coerência, eis a virtude-chave capaz de sintetizar os motivos pelos quais Freire aceitou o cargo de Secretário de Educação. Afinal, tinha história no partido, que se filiou pouco antes de retornar em definitivo para o Brasil: “Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (p. 12).

Albuquerque (2010, p. 149) nos aponta muitos outros motivos que fizeram de Paulo Freire a opção mais acertada para assumir a SME/SP a promover mudanças educativas democráticas e populares, como o seu referencial ético-político-educacional em favor dos oprimidos, carregado de politicidade crítica, de amorosidade e de luta pela afirmação da vida, além de qualidades pessoais: força, determinação, facilidade de comunicação, respeito ao povo, humildade.

Pela sua história de vida como educador, pela coerência entre ideias e ações, pelo exemplo de autenticidade ética na política e em todos os seus empreendimentos educacionais a favor das classes populares, em especial dos oprimidos, <das vítimas> como diria Dussel (2000), pela sua força, determinação e amorosidade como educador crítico, tanto nas relações cotidianas como ao enfrentar os desafios políticos e, especialmente educacionais, de maior complexidade, pela sua incansável luta pela vida, pela sua extrema facilidade de comunicação por meio de múltiplas linguagens, pelo seu profundo respeito ao povo e sua disponibilidade em aprender com ele, pondo-se a seu serviço. Paulo Freire representava o símbolo e a realidade como síntese da possibilidade de mudança educativa para a população de São Paulo.

Assim, compreendemos o porquê de ter sido Paulo Freire, o escolhido para tomar frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

### 3.3.1 – Gestão democrática popular: luta para mudar a escola

No alvorecer de 1º de janeiro de 1989 (GADOTTI; TORRES, 2005) a 27 de maio de 1991 (TORRES, *et. al.*, 2002), Freire retomou sua luta pela educação libertadora que tanto acreditara e o caracterizara como educador crítico, mas a partir de outra frente de embate, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Quatro objetivos marcaram a administração educacional de Paulo Freire:

1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; (2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI; TORRES, 2005, p. 14-15).

Esses objetivos apontaram para o trabalho desenvolvido, pautado na democracia e na educação popular. Logo, direcionado para as camadas sociais menos favorecidas. De outro modo, como poderia uma gestão conservadora realizar práticas de democratização plena do poder pedagógico, ampliando inclusive o acesso e permanência de setores populares nas escolas? Como pensar na

construção *coletiva*, portanto, genuinamente democrática, de um currículo interdisciplinar?

No começo de sua gestão, tomou ciência dos problemas estruturais a enfrentar:

Cerca de cinquenta escolas em estado deplorável – tetos caindo, pisos afundando, instalações elétricas provocando riscos de vida; quinze mil conjuntos de carteiras escolares arrebentadas, um sem-número de escolas sem uma carteira escolar, sequer (FREIRE, 2005b, p. 23).

Por esse motivo, optou em reestruturar as escolas que estavam em condições precárias de se prestar a papéis educativos, concomitante aos trabalhos de articulação visando à reforma curricular da Rede.

Em coerência com seus escritos, sua passagem pela SME/SP não poderia ter outra marca senão a da identidade democrática. Dizia que: “um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (FREIRE, 2001, p. 45). Para tanto, com sua equipe, começou por realizar uma reforma administrativa de descentralização do poder.

Reforma que se fez fundamental, haja vista que os instrumentais administrativos que Paulo Freire e sua equipe dispunham viabilizavam apenas a prática do poder autoritário e hierarquizado:

do Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas. Nestas, a diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professores e alunos (FREIRE, 1997b, p. 74).

A sua prática de gestão foi realizada de maneira colegiada: caso não pudesse estar em uma reunião, qualquer um de seus assessores poderia assumir as discussões e tomar as decisões (FREIRE, 2005b).

Nas escolas, consolidou o Conselho de Escola como órgão deliberativo e consultivo, com a participação dos pais dos educandos, dos professores, equipe técnica e comunidade: “não temos por que nos arrepender da maneira democrática de gerir a secretaria através de colegiados, dentre os quais o básico era o Conselho de Escola, de caráter deliberativo e não só consultivo” (FREIRE, 2001, p. 47).

Portanto, sua proposta de descentralização dialógico-democrática do poder, privilegiou a autonomia da escola e da SME/SP, configurando-se aí a identidade democrática de sua gestão, mas não em uma perspectiva conservadora, que tem como premissa que cada um faça a parte que lhe cabe:

de modo geral, do ponto de vista da direita, a gestão é democrática na medida em que o professor ensine, o aluno estude, o zelador use bem suas mãos, a cozinheira faça a comida e o diretor ordene (FREIRE, 1997b, p. 105).

A perspectiva que envolveu sua gestão foi a da democracia progressista, isto é, quando as tarefas de educador, educando, do diretor, do zelador, etc. são eticamente respeitadas e dignificadas (FREIRE, 1997b).

Democracia progressista de respeito aos direitos e deveres dos sujeitos da comunidade educativa escolar, que, quando bem empregados acaba por ser uma aula de democracia.

Me lembro agora de como o então presidente da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp –, professor Gumercindo Milhomem, alguns anos passados, respondeu à acusação de famílias de alunos das escolas da rede estadual, em greve, num programa de televisão. As famílias acusavam os professores de prejudicar seus filhos, descumprindo o seu dever de ensinar, a que Gumercindo respondeu que havia um equívoco na acusação. Professoras e professores em greve, dizia ele, estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia (de que tanto precisamos neste país, acrescento agora) (FREIRE, 1997b, p. 10).

A sua gestão também se notabilizou democrática por outra característica: as visitas programadas às escolas da Rede (FREIRE, 2005b). Nestas visitas, conversou com professores, zeladores, educandos, etc. Colocou-se a escutar atentamente, a argumentar com transparência, sem medo de demonstrar limitações, mas também sem faltar com a verdade (FREIRE, 1997b). Num destes encontros, desta vez com educandos, viveu uma experiência que jamais esqueceu.

Assim que começamos os trabalhos, no primeiro encontro, um dos adolescentes me indagou: “Paulo, o que você acha de uma professora que põe um aluno de pé, ‘cheirando’ a parede, mesmo que ele tivesse feito uma coisa errada, como reconhecimento que fez?”. Respondi: “Acho que a professora errou”.  
Que é que você faria se encontrasse uma professora fazendo isso?.

“Espero – disse eu – que você e seus colegas não suponham que eu devesse fazer o mesmo com a professora. Isto seria um absurdo que jamais cometeria. Convidaria a professora para comparecer no dia seguinte a meu gabinete, juntamente com a diretora da escola, com a coordenadora pedagógica e com alguém mais responsável pela formação permanente das professoras. Em minha conversa com ela lhe pediria que me provasse que seu comportamento era correto, pedagogicamente, cientificamente, humanamente e politicamente. Caso ela não conseguisse provar – o que seria o óbvio – faria então um apelo, ouvindo antes a diretora da escola sobre sua opinião em torno da professora faltosa, no sentido de que não repetisse seu erro”.

“Muito bem. Mas, e se ela repetisse o mesmo procedimento?”, disse o garoto.

“Neste caso pediria à assessoria jurídica da Secretaria que estudasse o caminho legal para punir a professora. Aplicaria rigorosamente a lei”, respondi.

O grupo todo entendeu e eu percebi que aqueles adolescentes não pretendiam um clima licencioso, mas recusavam radicalmente o arbítrio. Queriam relações democráticas, de respeito mútuo. Se recusavam a obediência cega, imposta pelo poder sem limites do autoritário, rejeitavam a irresponsabilidade do espontaneísmo (FREIRE, 1997b, p. 56 – 57).

Em um dado momento, Freire (2002, p. 38) nos disse que: “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo”. Certamente, no que concerne à vivência da democracia e o cultivo da humildade, essa foi uma prática testemunhal das mais nobres para educadores/ras progressistas que se engajam na utopia de construir uma escola democrática e genuinamente popular.

Suas ideias educacionais nos orientam a uma compreensão crítica e dialética de história, pois se contrapõe ao determinismo histórico de direita e de esquerda que implica em ver o futuro como algo inexorável. Freire (1997b) compreende a história como possibilidade, sem negar seus condicionantes epocais.

Ideias educacionais, à nossa compreensão, que permanecem atuais por compreender homens e mulheres não como produtos de tal determinismo, mas condicionados a fatores genéticos, culturais, sociais que se encontram submetidos. Havendo, portanto, a possibilidade da mudança (FREIRE, 2002).

No que tange sua gestão educacional à frente da SME/SP, Paulo Freire fez uma leitura crítica acerca das relações sociais mais amplas e suas influências à esfera escolar e afirmou que:

os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradição que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. As escolas e as práticas educativas que nelas se dão não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo (FREIRE, 1997b, p. 102).

Embora os condicionantes sócio-históricos mais abrangentes estivessem presentes no interior das escolas e, por conseguinte, envolvendo o “quefazer” docente, este não foi compreendido de maneira determinista, mas como possibilidade. A este respeito, afirma: “creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*” (FREIRE, 1997b, p. 96).

Em termos de gestão educativa, esta compreensão corroborou o que ele denominou de politicidade das práticas e decisões educativas (FREIRE, 2005a/b; 1997b).

Neste caso, ao optar politicamente por uma educação orientada ao interesse imediato das classes populares, incorporou, como que em um movimento natural, o popular ao seu plano de governo, mesmo tendo consciência de que essa opção se constituiria em um “nadar contra a correnteza” em meio a condicionantes históricos, como as instâncias autoritárias, burocráticas e centralizadoras da administração pública e da organização das escolas.

Como inédito viável, esta opção pelo oprimido/excluído identificado com o popular somente se tornou possível dada a conjuntura política em que esteve situado. Isto é, representando o PT, um partido de linha democrática, foi-lhe possível aplicar reformas administrativas e criar maneiras outras de democratizar sua gestão e as práticas educativas escolares, que visaram tornar a escola popular. Daí o lema: “mudar a cara da escola”.

Eleito um governo de corte democrático, é possível rever, refazer medidas que aprimorem o processo de democratização da escola pública. É possível o empenho de ir tentando começar ou aprofundar o esforço de, tornando a escola pública menos má, fazê-la popular também. Foi a esse empenho que eu chamei durante o tempo em que fui Secretário de Educação na Administração de Luiza Erundina de “mudança da cara da escola” (FREIRE, 1997b, p. 107).

Portanto, seu *quefazer* à frente da SME/SP esteve permeado de características da educação popular (FREIRE, 1997b): (a) gestão e práticas

escolares democráticas; (b) integração do desvelamento da realidade ao ensino dos conteúdos; (c) incentivo as classes populares à organização, no sentido de superação das injustiças sociais, em instâncias de participação democrática de poder; (d) considerar e partir do *saber de experiência feito* dos educandos em direção ao saber sistematizado, rigoroso e científico; (e) demonstrar respeito pelo educando, seja de qual for sua classe social; (f) primar pela boa qualidade do ensino; (g) intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente; (h) qualificação contínua de professores e professoras; e, (i) compreensão da escola como um centro aberto à participação ativa de pais, comunidade e movimentos populares.

Assim, tanto a democracia quanto a educação popular tornaram-se categorias inseparáveis de sua gestão. Uma não poderia intervir em favor das classes populares sem a outra. Afinal, a concepção de educação popular defendida por Freire (1997b, p. 103) e marca de sua gestão municipal é a: “que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”.

Visou construir um projeto de escola pública popular, mas não populista, que, competente, respeitasse o *estar sendo* de seus educandos, no que toca sua linguagem, valores, expressões culturais e que não avaliasse as possibilidades intelectuais das crianças populares com os mesmos instrumentos e critérios de aferição de crianças com melhor condicionantes de classe.

Como dizer de um menino popular, que se < saiu mal > na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso de ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? (FREIRE, 2005b, p. 42).

Ao respeitar o *estar sendo* desses educandos, em geral oriundos de classes populares, Freire (2005b) lutou por um projeto de educação em que esses cidadãos não se sentissem inferiorizados por falar de maneira diferente do “padrão culto” da língua portuguesa.

Ao contrário, lutou para que fossem respeitados em sua identidade cultural, sem, negar-lhes o direito dessa aprendizagem. Nisto consistiu o reconhecimento e a

valorização dos saberes que os educandos trazem consigo de suas experiências culturais, por mais que se tivesse como base gnosiológica o senso comum.

Eis aí o saber de experiência feito (FREIRE, 2002), como ponto de partida das práticas pedagógicas dos professores da SME/SP.

Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e forma-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de experiência “feito”, com que a criança chega a ela (FREIRE, 2005b, p. 45).

Começou a nascer, então, uma escola com “outra cara”, uma nova proposta educacional, molhada de politicidade, e, por isso mesmo, engajada a favor dos mais necessitados, dos oprimidos da cidade de São Paulo.

Por outro lado, uma gestão marcada por fortes contornos democráticos não poderia pensar em “mudar a cara da escola”, e mais especificamente a do currículo, por meio de medidas autoritárias, lincenciosas, manipuladoras e/ou espontaneístas. Por isso mesmo, Freire (2005b, p. 44) nos disse que: “não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso”.

Embora primeiramente tenha se reunido com sua equipe de assessores e com profissionais da Universidade de São Paulo (USP), UNICAMP e PUC/SP para discutir hipóteses de projetos experimentais, não “depositou”, assimetricamente, essa propostas de cima para baixo, como pode ocorrer em administrações antidemocráticas.

Ao contrário, com o devido apoio reflexivo e teórico, lançou-se a discutir e a ouvir – por meio de plenárias pedagógicas em áreas populares, encontros com os profissionais da educação, incluindo conversas com educandos, zeladores, merendeiras, etc. – sobre que tipo de escola tais sujeitos sociais queriam.

Afirmou que a população paulistana tinha necessidades e expectativas em relação à escola e que estas precisavam ser consideradas no processo de “mudança da cara da escola”. Eis a justificativa das plenárias pedagógicas, que se

caracterizaram por serem encontros envolvendo dirigentes da SME/SP com a comunidade.

Além dessa forma de escutar/discutir com a população, Freire – coerente com sua *práxis* dialógica, substantivamente democrática, e por respeito à população paulistana – também aceitou convites de escolas, de comunidades ou da própria população para discutir sobre a escola pública, popular e democrática que se queria construir: “tenho aceitado com prazer convites para discutir com comunidades diversas, por solicitação de escolas, dos Núcleos de Ação Educativa ou mesmo por iniciativa e organização da própria população” (FREIRE, 2005b, p. 84).

Outra iniciativa de ouvir e considerar a população foi a instalação, em todas as escolas, dos Conselhos de Escola, que tiveram caráter deliberativo e consultivo (FREIRE, 2005a).

Estes Conselhos, além de terem sido constituídos em formas de se saber os anseios da população em relação à escola, de ouvir críticas e de deliberar, tiveram caráter formativo democrático na medida em que puderam proporcionar o aprendizado das tensões de poder entre a autoridade dos conselhos e a das direções das escolas, no âmbito escolar.

Considerando nossas tradições autoritárias, era de se esperar que, em alguns casos, a autoridade hipertrofiada de algumas diretoras de escolas tentasse asfixiar o conselho no seu nascimento. Em outros casos, ao contrário, o conselho nascente poderia tentar a exacerbação de seu poder e procurar abafar o da diretora. Em casos que, tudo indicava, seriam a minoria, conselhos e direção de escola começariam a aprender a como lidar com a tensão necessária entre eles. O aprendizado desta tensão ajudaria a todos na criação de uma nova compreensão da democracia no espaço escolar (FREIRE, 2005b, p. 133).

Portanto, a gestão de Paulo Freire foi uma oportunidade singular de tornar ato os pressupostos de sua educação libertadora no plano das políticas públicas. Daí que seu pensamento educacional, delineado em seus livros-experiência terem composto considerável referência para uma prática educativa democrática e popular, tendo como principais pressupostos:

- a valorização e respeito à vida, não apenas a vida humana, mas em dimensão ecológica (FREIRE, 2000);

- a coerência entre o dito e o feito na prática docente, principalmente no que concerne à democracia (FREIRE, 2002);
- a humildade, por ajudar o professor a sempre estar aberto ao conhecimento na medida em que: “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 1997a, p. 37) e que o ajuda a escutar e dialogar com o outro como dever humano e democrático;
- a amorosidade ao educando e ao processo de ensinar: “não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer” (FREIRE, 1997b, p. 38);
- a coragem de continuar lucidamente lutando: “se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta” (p. 39). Esta qualidade exige que o educador controle e comande seu medo. É a partir desta ‘educação do medo’ que nasce a coragem;
- a tolerância como o conviver e aprender com o diferente: “a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (p. 39);
- a prática democrática progressista: é o respeitar e dignificar o diferente, independentemente de classe, credo, opção sexual, etnia. Na prática pedagógica, traduz-se em respeitar e dignificar a tarefa do educador, do zelador, do diretor, do educando, etc. (FREIRE, 1997a);
- a capacidade de decisão: decisão como ato de opção, “há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema” (FREIRE, 1997b, p. 40), sem haver omissão por parte do docente quando a decisão for de sua alçada;
- a parcimônia verbal, como equilíbrio da tensão entre paciência e impaciência: “quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado, mas enérgico” (p. 41);

- a alegria de viver: não é uma alegria que nega a briga por melhores salários ou melhores condições de trabalho, é uma alegria esperançosa que não se deixa acomodar “fatalisticamente” e que não foge ao conflito:

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponibilmente, à *alegria de viver*. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola (FREIRE, 1997b, p. 42).

Eis aí os pressupostos de uma educação libertadora em favor da vida, crítica, de opção pelos grupos excluídos, por isso humanista/libertadora. Referências para o direcionamento de *quefazeres* educativos, inclusive em termos de política pública.

### 3.3.2 – A formação de educadores de professores e professoras da SME/SP

Em entrevista à professora Ana Maria Saul, Paulo Freire (2005b, p. 80) apresentou os princípios básicos do programa de formação de educadores da Secretaria Municipal de Educação:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
  - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
  - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento;
  - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Princípios construídos coletivamente, que se constituíram na opção ético-política de Paulo Freire à frente da SME/SP, na medida em que ensejaram a instauração de uma escola pública democrática, popular, de respeito à cultura dos educandos, aos seus saberes de experiência feita, e que fossem ao mesmo tempo,

rigorosa e alegre, considerando também o respeito e valorização dos profissionais da educação.

Clarificaram caminhos de “mudança da escola” por meio do respeito à autonomia dos que, em conjunto com os educandos, fizeram a materialidade do ensinar-aprender.

Consideraram a *práxis* como possibilidade de resignificação das práticas educativas dos educadores, tendo como objeto da reflexão o cotidiano pedagógico. “A prática pedagógica seria o ponto de partida das reflexões dos professores e professoras, mas também o ponto de chegada, pois, mais fundamentada, poderia ser recriada e abrir-se a novas alternativas” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 180).

Nesse sentido, ainda conforme a autora:

Investir na formação permanente seria garantir ao educador, ator indispensável da construção da escola pública popular e democrática, as condições objetivas e subjetivas necessárias ao exercício da sua autonomia na elaboração de programas e métodos de ensino – aprendizagem capazes de inserir a sua escola na comunidade (p. 181).

Em linhas gerais, de acordo com Paulo Freire (2005b), no corpo desses princípios, o conhecimento deveria ser compreendido em sua dinamicidade. Daí ter sido fundamental o entendimento de que para aprender, é preciso, antes de tudo, apreender gnosiologicamente o objeto da curiosidade epistemológica que mediatiza educadores e educandos. Esse foi o motivo pelo qual a formação de educadores se constituiu em alicerce central à “mudança da cara da escola”.

“Mudar a cara da escola” em sentido freireano significou a realização de um sonho de escola: “sonhamos com uma escola que, por que séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria” (FREIRE, 2005b, p. 37).

Essa perspectiva de “mudar a cara da escola” implicou em uma ampla reforma do currículo escolar, acompanhada de um programa de formação de educadores e de valorização de professores/ras da SME/SP: “Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando

séria, rigorosa, competente e alegre, sem pensar na formação permanente da educadora” (FREIRE, 2005b, p. 38).

Portanto, para “mudar a cara da escola”, a partir da perspectiva da formação de educadores foi preciso ter como tela crítica a própria escola que se quis como horizonte, considerando as possíveis carências da formação inicial das educadoras e educadores da SME/SP e contando com os avanços das ciências da humanidade para contribuir para a qualidade da educação pública popular e democrática (FREIRE, 2005b).

No contexto da gestão de Paulo Freire, privilegiou-se a formação de educadores de professores e professoras, por meio do engendramento de pequenos grupos docentes, consistindo-se: (1) no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; (2) na explicação e análise prática pedagógica; (3) no levantamento de temas de análise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão da teoria (FREIRE, 2005b), pois a partir dessa tríade ter-se-ia maior possibilidade de buscar a necessária coerência entre o pensar e o agir não apenas dos professores, mas da administração educacional rumo ao projeto de escola a se construir.

Com sete meses à frente da Secretaria Municipal de Educação, Paulo Freire já havia realizado diversas ações a esse respeito:

Destaco o trabalho sistemático dos grupos de formação com educadores da educação infantil e com coordenadores, diretores e professores que trabalham com alfabetização. Já foram desenvolvidas ações de formação com coordenadores pedagógicos no sistema. Tive o empenho de me encontrar pessoalmente com educadores (diretores, coordenadores pedagógicos) e com todas as professoras de grandes áreas da cidade (Zona Sul e Zona Norte) para a explicitação da política pedagógica desta gestão (FREIRE, 2005b, p. 81).

Mas não se poderia falar moralmente em respeito aos professores, em projeto de formação de educadores ou mesmo em “mudar a cara da escola”, sem a devida valorização profissional da categoria e condições materiais condignas de trabalho. Como pedir aos professores o envolvimento com uma nova proposta de trabalho, dita democrática, sem dar-lhes salários dignos?

Devido à inflação da política nacional do período, muitos trabalhadores tinham seus salários defasados. A realidade dos professores da SME/SP não era diferente, mas na administração Paulo Freire, os salários sofreram reajuste de trezentos por cento e, a partir de setembro de seu primeiro ano de gestão, houve reajuste mensal, conforme a inflação nacional.

Os salários tiveram crescimento real nos 4 primeiros meses da administração (até abril/89). Isto representou 300% de aumento em relação ao piso salarial de dezembro/88. Não foi possível, nos meses de maio a julho, manter o mesmo ritmo dos aumentos, dado que a receita foi insuficiente, considerando o volume de obras necessárias para o reparo das escolas. Neste mês, no entanto, o piso salarial que será proposto aos professores será elevado de NCz\$<sup>9</sup> 337,00 para NCz\$ 701,26. Isto significa que neste momento São Paulo tem o maior piso nacional de salário para o magistério. De setembro em diante, o reajuste será feito mensalmente, de acordo com o índice do Dieese (FREIRE, 2005b, p. 85).

Assim, para efetivar uma “mudança da cara da escola” pública no contexto de São Paulo, exigiu não apenas ter clareza dos princípios orientadores da política educacional proposta, nem tampouco considerar a dimensão participativa da gestão. Envolveu, também, contar com a devida valorização e formação de educadores das educadoras e educadores da SME/SP, e, sobretudo com sua participação efetiva no projeto de escola pretendido.

### 3.3.3- Um balanço da gestão Paulo Freire

Com essas iniciativas, Paulo Freire nos mostrou que não se transforma uma educação pública burocrática e centralizadora em uma educação pública popular e democrática sem acreditar no inédito viável, sem um olhar global crítico de seus muitos déficits, sem a necessária formação de educadores e valorização das professoras e professores, mas também sem contar com uma proposta de escola construída coletivamente.

Assim, Paulo Freire, foi-nos referência de administração pública educacional democrática. Entretanto seria ultrajante a sua imagem querer apenas reproduzir suas ideias ou suas práticas. Retomamos agora uma conversa rememorada por Carlos Rodrigues Brandão (2005, p. 07):

---

<sup>9</sup> Sigla para designar **Cruzado Novo**, moeda nacional corrente no período de 16 de janeiro de 1989 a 15 de março de 1990.

quando uma equipe de educadores pensou em fundar o que é hoje o *Instituto Paulo Freire*, antes de qualquer outra iniciativa, foram falar com ele. Paulo ouviu a ideia, calou-se e respondeu mais ou menos isto: “se for para me superar, façam; se for para repetir o que eu já disse, não vale a pena, desistam”.

Portanto, longe de Freire a ideia de formar um discipulado que apenas reproduzisse suas contribuições à educação. Isso não significa que não seja pertinente o reconhecimento de seu legado – recentemente foi reconhecido como Patrono da Educação Nacional a partir da Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012 – e mundial (por exemplo, a partir dos trabalhos político-educacionais realizados em diversos países ou mesmo pela outorga dos inúmeros títulos de doutor *Honoris Causa*, os quais, muitos foram concedidos por IES de outros países).

A questão é que ainda hoje Paulo Freire nos convida a ir para além desse reconhecimento. Ele ficaria muito mais feliz com a reflexão-ação sobre suas ideias e em fazê-las avançar. Em nosso caso, para além de explicitar a *presença* de categorias freireanas no *quefazer* de profissionais da educação, buscar elementos teórico-práticos que estimulem em nossa sociedade uma prática educativa popular e democrático-progressista, de resignificação da escola pública, principalmente no que toca a EJA. Efetivamente, o que não nos pode faltar é a esperança na mudança do ser humano, da história, do social.

Nesse sentido, concordamos com Albuquerque (2010, p. 146):

Refazer a trajetória da gestão Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991), compreendendo melhor sua proposta pedagógica, torna possível uma revisão de nossas práticas pedagógicas e dos seus fundamentos; coloca-nos também em estado de alerta, de prontidão, de responsabilidade para colaborar de diversas maneiras com a criação e recriação da escola pública popular e democrática. (...) Cabe a nós, educadoras e educadores críticos, com toda a lucidez, investirmos nesta proposta educativa, pois a escola “freireana” só será possível enquanto persistir a luta por uma sociedade justa solidária, digna, feliz – substantivamente democrática.

Em entrevista concedida a Carlos Alberto Torres, após quatorze meses de secretariado, Paulo Freire fez uma fala avaliativa de sua gestão. Ele mesmo apontou o quanto é difícil mudar dada a quantidade de empecilhos, das mais diversas ordens. Os principais obstáculos encontrados foram os de natureza ideológica,

burocrática, política, financeira, além de um psicológico: o desânimo, devido à quantidade exacerbada de promessas não cumpridas de gestões anteriores que fez servidores caírem em desesperança (FREIRE, 2005a).

A desesperança enquanto dificuldade foi fator dos mais relevantes porque acompanhou o cotidiano de sua administração, na medida em que se vivia oscilando sentimentos de alegria, sofrimento, esperança, dor, etc.: “Não transcorre um dia na cotidianidade da administração sem que se viva a experiência daquela oscilação” (FREIRE, 2005b, p. 131), embora sua equipe sempre estivesse empenhada por fazer da escola pública um espaço popular e democrático.

Essa oscilação de sentimentos é compreensível porque Freire ousou transformar um sonho em realidade e isso não ocorre sem que apareçam riscos, desafios e medo, mas que, dialeticamente, impulsionaram sua gestão a ousar caminhando rumo ao inédito viável, isto é, à escola pública popular e democrática. Portanto:

Cabe a nós estudá-la com profundidade, avaliá-la criticamente, aproveitar as lições de democracia, de persistência, de paciência histórica, de companheirismo, de respeito, de amorosidade entre tantas outras e, prosseguir a luta pela democratização das escolas públicas brasileiras (ALBUQUERQUE, 2010, p. 183).

Apesar das intempéries, Paulo Freire (2005b) trabalhou bastante: à época da entrevista a Carlos Alberto Torres se estava concluindo os reparos mais urgentes dos sessenta por cento, das seiscentas e cinquenta e sete escolas, que necessitavam de sérios reparos estruturais.

Ao buscar superar os problemas estruturais das escolas, superou também o déficit de carteiras: “milhares, entre as quais aproximadamente quinze mil se encontravam empilhadas, arrebitadas, destroçadas em pátios escolares como se estivessem à espera de virar fogueira” (FREIRE, 2005b, p. 131).

Entretanto, não se restringiu a trabalhar em função da dimensão quantitativa das escolas da SME/SP, ainda que se constituíssem em déficits estruturais significativos. Adotou a medida de não dicotomizar o que realmente é indicotomizável: a qualidade e a quantidade. Como trabalhar em prol da mudança da cara da escola sem melhorar os salários dos professores e ao mesmo tempo não

lhes proporcionar um programa de formação permanente? A esse respeito, assim se referiu a Torres:

Como você sabe, não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente... (FREIRE, 2005b, p. 132).

Com vistas à formação de educadores dos educadores, firmou importantes convênios com universidades (PUC/SP, USP e UNICAMP).

Ao fim dos primeiros doze meses de cargo, o trabalho de Freire e equipe, conseguiu o melhor desempenho da década no que toca ao índice de reprovação de educandos do ensino fundamental: “Diminuímos os índices de reprovação das crianças entre a 1ª e a 2ª, e entre a 3ª e a 4ª séries básicas” (FREIRE, 2005b, p. 132), sendo lúcido em reconhecer a parcela de contribuição de Mário Covas, prefeito de São Paulo no período de 1983 a 1985, pois nessa administração, houve a criação (não a implantação) dos conselhos de escola, que foram arquivados no governo sucessor de Jânio Quadros.

Esses conselhos só foram implantados, em sua essência fundamentalmente democrática, na administração Freire, “através de um sério trabalho de esclarecimento em torno de seu papel e de sua importância” (FREIRE, 2005b, p. 133).

Portanto, Paulo Freire lutou por uma escola pública popular e democrática. Aliás, esta foi a principal tônica desta sua experiência educativa: vivência da democracia quer seja no âmbito da gestão do sistema educacional, a partir da tomada de decisão colegiada, da coparticipação de outras Secretarias Municipais nas ações da SME/SP, da escuta atenta a professores, zeladores, educandos, diretores e da comunidade circunvizinha à escola (FREIRE, 2001), quer seja no âmbito das escolas: “com a implantação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis e o incentivo à gestão de projetos pedagógicos próprios com o intuito de mudar a escola pública” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Aos setenta anos de idade e após quase dois anos e meio a “estar sendo” Secretário de Educação, Paulo Freire deixa o cargo. De acordo com Zitkoski (2006), alguns motivos contribuíram para esta decisão: (a) Freire já havia organizado uma

equipe de trabalho de primeira linha; (b) encaminhado as principais mudanças que considerava possível dado o contexto histórico do período; e (c) desejava sistematizar a experiência de administrador educacional.

Entretanto, a equipe com quem trabalhara continuou seu projeto político-pedagógico. O então chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella, professor de Filosofia e Teologia da PUC/SP, assumiu o cargo de Secretário de Educação até o fim do mandato do PT, em dezembro de 1992 (TORRES, et. al., 2002).

Do ponto de vista da história da educação brasileira, “Paulo Freire e sua equipe fizeram uma *Educação na cidade* que não pode ser esquecida” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 183), pois primou pela melhoria da qualidade da educação a começar pela valorização e formação permanente de professores e a levar a sério a alfabetização de jovens e adultos, como elemento de inclusão, cidadania e participação social.

Assim, não obstante Freire retornar para a intimidade de sua biblioteca, sua experiência de administrador público influenciou políticas públicas em diversas regiões do país, particularmente, em Belém, com o Projeto Escola Cabana, objeto da próxima seção.

#### 4. O PROJETO ESCOLA CABANA

Esta seção visa identificar e explicitar os fundamentos político-pedagógicos, princípios e diretrizes, as principais características da Escola Cabana, bem como apontar, nesta proposta educacional, a presença do pensamento-prática educacional de Paulo Freire, conferindo-se destaque à Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino.

Para tanto, analisamos alguns documentos oficiais produzidos pela SEMEC/BEL, com base em levantamento bibliográfico de referência freireana e freireanista<sup>10</sup>, além de dissertações e teses sobre a Escola Cabana e ações de EJA em Belém, produzidas entre os anos 2000 e 2009.

Esta seção está organizada em quatro subseções. Na primeira, “Cenário conjuntural da Escola Cabana”, situamos, ainda que sumariamente, a cidade de Belém em seus meandros histórico, político, social, econômico e educacional, a fim de explicitar os condicionantes de factibilização da Escola Cabana.

“Origem e fundamentos político-pedagógicos da Escola Cabana” é a subseção que aponta o contexto histórico-político de concretização da Escola Cabana, além de seus fundamentos políticos e pedagógicos, como a vitória no pleito eleitoral de 1996, da coligação partidária liderada pelo Partido dos Trabalhadores para a prefeitura de Belém e a influência de Paulo Freire na política educacional deste partido.

A terceira subseção aborda quatro ações centrais da proposta da Escola Cabana: a gestão democrática, a reorientação curricular, a formação de educadores e a avaliação emancipatória.

Mais adiante, com base nos documentos analisados, apresentamos na subseção “A EJA na Escola Cabana”, as bases teóricas, bem como as prescrições de operacionalização da Educação de Jovens e Adultos, no contexto da Escola Cabana.

---

<sup>10</sup> Entendemos por “freireanista” o conjunto de intelectuais que em suas produções acadêmicas que se referenciam na obra de Paulo Freire, contribuindo assim, para a atualização de seu legado.

#### 4.1- Cenário conjuntural da Escola Cabana

A Escola Cabana ocorreu na cidade de Belém, capital do Pará, Estado geograficamente localizado na região da Amazônia Brasileira e que tem o segundo maior território do país: 1.247.689,515 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2002). A partir das eleições municipais de outubro de 2012, o Estado passa a contar com 144 municípios, acrescentando-se Mojuí dos Campos, antigo distrito de Santarém, emancipado à categoria de município em 2009.

De acordo com Oliveira (2007, p. 89):

A formação socioeconômica do Estado do Pará aponta para um formato concentrador e excludente, presente no Brasil desde a época colonial, e por distintos ciclos, destacando-se o ciclo das drogas do sertão (séculos XVII e XVIII) e o da borracha (século XIX), extraída da seringueira (*hervea brasiliensis*).

Dentre as principais características do Estado, Bertolo (2004, p. 116) destaca:

a) detêm uma das mais importantes províncias minerais do planeta; b) é possuidor da maior reserva mundial de biodiversidade; c) reúne a mais importante bacia hidrográfica, agregando o maior potencial energético do país e, d) figura entre os maiores produtores de pescado em nível nacional.

Ainda tendo como referência o estudo de Bertolo (2004), o Pará revela uma profunda sintonia com o modelo de desenvolvimento econômico estabelecido nacionalmente, havendo inclusive, aumento do Produto Interno Bruto regional. Entretanto, aponta um descompasso entre o desenvolvimento econômico e o social, haja vista que: “o retorno econômico da intervenção estatal não têm sido suficiente para resolver os graves problemas sociais que afetam grande parte da população local” (p. 115), tais como: aumento da prostituição infanto-juvenil, utilização de mão de obra infantil em atividades insalubres e de elevado risco, êxodo rural, conflitos fundiários; precarização do saneamento básico das cidades.

Enfim, “problemas que revelam a necessidade de implementação de políticas públicas que possam sanar em curto prazo estas distorções históricas que afetam a população amazônida como um todo” (p. 115).

O Estado possui duas regiões metropolitanas. A primeira, estabelecida por Lei Federal, inicialmente contava com as cidades de Belém e Ananindeua (BRASIL, 1973b) – mas ao longo dos anos foi crescendo com a inclusão de outras cidades:

Benevides, Santa Bárbara, Marituba e Santa Izabel, destacando-se que há um Projeto de lei estadual que visa incluir a cidade de Castanhal.

A segunda região metropolitana é a de Santarém, sancionada por Lei Estadual (PARÁ, 2012), tendo como cidades integrantes Santarém, Belterra e, após as eleições municipais do corrente ano, Mojuí dos Campos.

Atualmente, a cidade de Belém possui uma extensão de 1.064,918 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2012). A maior parte da área da cidade é constituída por ilhas, entretanto, de acordo com Oliveira (2007, p. 53): “a população tem se concentrado na área peninsular da cidade em busca de melhores condições de vida, já que as políticas públicas pouco alcançaram os moradores ribeirinhos”.

Este fato corrobora com a descrição feita por Oliveira (2000) sobre as principais forças políticas que se revezaram no espaço governamental do Pará até os anos de 1996 e que pouco direcionou políticas públicas à população materialmente mais carente de Belém, uma vez que estavam mais interessados em trocas de favores e em atender seus apadrinhados políticos.

O revezamento de grupos políticos também foi destacado por Santos (2003, p. 66):

A cidade de Belém, politicamente, não se diferencia dos demais municípios do Estado do Pará, no que tange ao revezamento de grupos políticos no poder local. É um fato constante. Esses grupos políticos apresentam um certo equilíbrio de forças no Estado e encontram-se ora à frente do governo estadual ora no governo municipal, sem que essa alternância represente mudanças significativas na forma de condução política.

Atualmente, Belém possui uma população de 1.437,600 habitantes distribuídos em oito distritos administrativos (BELÉM, 2011), mas até de 2004 (último ano da Escola Cabana) este contingente populacional era de 1.280,614 concentrado em sua maioria na zona urbana, sendo que parte considerável de sua população economicamente ativa encontrava-se exercendo atividades informais. Nesse período, a cidade amargava contar com 140 mil desempregados, o que afetava diretamente a qualidade de vida da população (BERTOLO, 2004).

Portanto, “em 1996, com as eleições municipais [de Belém], um novo grupo político assume, em 1997, a administração da Prefeitura Municipal, contrariando tal

alternância anterior” (SANTOS, 2003, p. 66) e se comprometendo com um trabalho orientado às classes populares, inclusive do ponto de vista das políticas educacionais.

Assim, a população belenense começa a experienciar outra força política no poder local, de esquerda, que teve como um de seus compromissos a universalização do ensino (LIMA, 2000) e que se propôs a uma reforma educacional, tendo como referência as políticas educacionais do Partido dos Trabalhadores, que por vez, têm sua gênese no pensamento e prática educacional de Paulo Freire.

#### **4.2- Origem e fundamentos político-pedagógicos da Escola Cabana**

A possibilidade histórica do Projeto Escola Cabana se deu em meio ao embate político das eleições municipais de 1996, cuja coligação Frente Belém Popular (FBP), elegeu como prefeito da cidade de Belém o professor e sindicalista então filiado ao PT, Edmilson Brito Rodrigues, sucedendo Hélio Gueiros, do Partido da Frente Liberal (PFL), que esteve como prefeito entre os anos de 1993 a 1996 (LIMA, 2000).

Assim, a Frente Belém Popular (FBP) – formada pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista do Brasil, Partido Popular Socialista, Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado e Partido Comunista Brasileiro (FONSECA, 2009) – articulados a diversas forças políticas populares: “entidades e organizações populares como sindicatos de trabalhadores, associação de moradores, [...], entidades estudantis, igrejas progressistas, movimento das minorias, dentre outros” (BELÉM, 1999a, p. 01), assume o compromisso de administrar a cidade em favor da emancipação das classes populares belenenses.

Tendo como referência este compromisso político com as classes populares, a FBP elegeu princípios condutores de suas políticas setoriais e globais, relacionadas, conforme quadro a seguir:

**Quadro 12: PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO GOVERNO DO POVO**

PRINCÍPIOS	CARACTERIZAÇÃO
Democratização do Estado	Criação de canais institucionais de controle social na estrutura administrativa municipal, bem como para a ampliação de capacidade de planejamento do setor público, tendo em vista a eficácia da ação estatal e a contraposição ao neoliberalismo, defensor do Estado Mínimo e da privatização dos serviços públicos.
Participação popular	Expressão de um modelo de cogestão envolvendo governo e sociedade com o objetivo de concretizar a partilha do poder político com reais condições de tomadas de decisões por parte da sociedade e congruente com uma forma de democracia participativa e descentralização administrativa.
Transformação cultural política local	Postura governamental voltada ao interesse público, sem atitudes de cooptação dos movimentos e entidades sociais de qualquer natureza.
Inversão de prioridades	Constituição de um projeto de desenvolvimento comprometido com a questão social e com um corte nos padrões que privilegiam as elites locais. As prioridades estabelecidas estariam orientadas para o atendimento das parcelas mais carentes da população, com o intuito de melhorar a qualidade de vida.

**Fonte: Oliveira (2007, p. 94)**

Estes princípios se desdobraram nas seguintes “marcas de governo” da FBP: “Participação popular, Saneamento, Saúde para todos, Dar um futuro às crianças e adolescentes, Revitalização urbana, econômica e cultural da cidade, e, Transporte urbano” (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

Nesse sentido, desde janeiro de 1997, a SEMEC/BEL começou a implantar (em conjunto com a sociedade civil organizada, pais e alunos) uma nova proposta de educação denominada de Escola Cabana (BELÉM, 1999a), tendo como princípios orientadores a inclusão social e a construção da cidadania e como diretrizes básicas:

- A democratização do acesso e permanência [do educando] com sucesso;
- A gestão democrática no sistema municipal de educação.
- A valorização profissional dos educadores.
- A qualidade social da educação (BELÉM, 1999a, p. 01).

Entretanto, em face da escolha dos princípios orientadores da Escola Cabana, Santos (2003, p. 67) nos chama atenção para uma crença exacerbada que constatou sobre o papel deste projeto de educação:

Nos princípios da proposta pedagógica da rede encontrava-se presente uma crença exacerbada no poder transformador da educação, como instrumento capaz de, por si só, salvaguardar das desigualdades sociais os que a ela têm acesso, promovendo mudanças no nível estrutural da sociedade.

Tal crítica também é explicitada por Bertolo (2004, p. 163): “fica [...] evidenciado que, na definição dos princípios e diretrizes do projeto, há uma crença demasiada no potencial da educação no processo de transformação social”.

Estas críticas se coadunam com as políticas educacionais do passado brasileiro, principalmente no que toca aos primeiros grandes projetos de alfabetização de adultos, quando se pensava que por meio deles, se erradicaria o analfabetismo no Brasil (PAIVA, 2003).

Cabe destacar que, conforme Fonseca (2009, p. 59), esta proposta educacional: “teve o início de sua construção ainda no período da campanha e desde as primeiras discussões adotou para si a identidade cabana”, pois buscou estabelecer relações com as raízes históricas e culturais do povo local: “um povo que tem uma forte tradição de resistência, organização e luta pela conquista de seus ideais” (BELÉM, 1999a, p. 01).

Portanto, a identidade da Escola Cabana evoca a força do passado, mais precisamente, da Revolução Cabana, enquanto movimento revolucionário genuinamente amazônico, de participação maciça dos despossuídos e que teve na autonomia, na igualdade política, no aceite e respeito às diferenças culturais – quando a cidadania esboçava seus primeiros passos – seus princípios orientadores (RODRIGUES, 2009).

Assim, identificar esta proposta de política educacional para a cidade de Belém com a Cabanagem nas gestões do então prefeito Edmilson Rodrigues:

“significou pensar em uma escola que correspondesse aos interesses da classe trabalhadora, e de segmentos marginalizados da sociedade, colocando-a como principal protagonista” (FONSECA, 2009, p. 59).

Esta projeção de um movimento do passado paraense a uma política contemporânea se faz presente em diversos documentos oficiais elaborados pela SEMEC/BEL, conforme análise de Bertolo (2004, p. 155):

À semelhança dos demais textos analisados, este também se ocupa, em suas páginas introdutórias, em criar elos da Cabanagem com o projeto Escola Cabana. Como se vê, um dos fios que articulam a trama discursiva que origina o projeto Escola Cabana, presente nos três documentos analisados, pode ser identificado no vínculo que se tenta estabelecer entre o projeto e a Cabanagem – que nos documentos oficiais da Escola Cabana é descrito como um dos mais legítimos, revolucionários e populares movimentos que marcaram a história política de nosso país.

Tal projeção discursiva pode estar relacionada a um dos *modus operandi* da ideologia (THOMPSON, 2002), a gerar alguns poucos frutos, tal como aponta Rodrigues (2009, p. 11-12):

Hoje, existem tentativas de apropriação do ‘espírito cabano’ uma entidade de elaboração tão frágil que salta aos olhos a sua mera utilização como recurso político. De qualquer modo, há nessa tentativa um esforço educativo, que rende alguns poucos frutos, no sentido de incentivar a participação popular no processo de tomada de decisões administrativas no plano local.

Além destes princípios e diretrizes, a Escola Cabana elegeu alguns eixos orientadores de suas ações, quais sejam:

1. **O trabalho com o conhecimento, na perspectiva interdisciplinar**, como meio de superar a fragmentação e a alienação entre os diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos educandos;
2. **A organização do processo escolar em ciclos de formação**, como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
3. **A avaliação na perspectiva emancipatória**, rompendo com o caráter burocrático e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes, oriundos das classes populares (BELÉM, 1999a, p. 7. Destaque nosso).

Entretanto, a respeito da factibilidade destes eixos no cotidiano das escolas, percebeu-se certa dificuldade em articular tais eixos ao fazer pedagógico dos

professores, bem como ao conjunto de ações desenvolvidas pela Rede (SANTOS, 2003).

De acordo com Oliveira (2007, p. 59), liderada pelo PT: “a FBP acreditava que representava o poder popular na prefeitura, daí a definição do governo como ‘Governo do Povo’. Nesse sentido, no que toca às políticas educacionais, opta por um projeto de educação anticapitalista e antineoliberal:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana expressa uma concepção que tenta romper com o projeto neoliberal de educação, no sentido de alterar a lógica de subordinar a educação apenas aos interesses do modelo econômico [...] (BELÉM, 1999a, p. 64).

Ressalta-se que a Escola Cabana procurou intervir na Rede de maneira efetiva com o intuito de conter o avanço da proposta neoliberal de educação a partir de ações inclusivas junto aos alunos, “garantindo o acesso à escola com quantidade e qualidade de aprendizagem, respeitando suas experiências socioculturais, características e ritmos próprios (SANTOS, 2003, p. 70)”.

No que concerne à formação de educadores, a luta contra a educação de orientação neoliberal se deu em: “contribuir para a formação da consciência crítica dos profissionais como trabalhadores da educação, na perspectiva de compreender e apreender a contradição da prática pedagógica” (p. 70). Prática formativa que significou: “construir uma prática que responda aos desafios [...] que levam à exclusão dos seus alunos pela falta de acesso ao conhecimento sistematizado, que geram a expulsão tanto da escola como do mercado de trabalho” (p. 70), que se traduz na: “possibilidade de uma ação/prática pedagógica que compreenda a escola em sua condição histórica contribuindo com os interesses do coletivo e da produção social, na direção de um projeto de sociedade oposto ao existente” (p. 70).

Entretanto, Santos (2003) nos adverte que há um distanciamento entre o discurso idealizado, que prevê a oposição ao projeto de educação neoliberal, da prática da SEMEC/BEL. Consideramos este distanciamento entre o discurso e a prática como “nós complexos”, que apontam de maneira consciente para os limites e as possibilidades de um projeto de educação pensado e elaborado por mãos humanas, portanto, passível de falhas, mas que visou construir práticas educativas

democráticas e orientadas aos interesses povo belenense. A Escola Cabana foi a possibilidade histórica de superar e/ou (re)construir outras práticas educativas:

Sabe-se que toda mudança de caráter mais radical acontece de maneira gradativa, partindo das experiências já vivenciadas, resignificando-as até chegar à possibilidades de superação de algumas e reconstrução de outras. É no confronto cotidiano de novas possibilidades educativas com velhas práticas arraigadas que emergirão possibilidades reais de mudanças (BELÉM, 1999a, 64).

Por outro lado, este projeto de educação não poderia ser levado a termo sem uma proposição político-educacional de esquerda e o PT tinha muito a contribuir, pois ao longo do tempo vinha acumulando experiências político-educacionais, ao administrar diversas cidades e estados (SAUL; SILVA, 2009) e por trazer em seus princípios, antes mesmo de sua fundação legal, a luta por uma educação pública democrática, orientada ao interesse da classe trabalhadora, sua principal usuária:

Uma coligação diversificada de sindicalistas e trabalhadores, intelectuais e activistas comunitários de esquerda juntou-se para debater a formação do partido em janeiro de 1979, e, no 1º de maio desse ano, publicou uma não oficial ‘Carta de Princípios do PT’, que incluía na sua plataforma política inicial, a “democratização da educação, com ensino público gratuito para todos, e uma garantia de acesso de toda a população a todos os graus de ensino” (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 41 *apud* TORRES *et. al.*, 2002, p. 51).

Assim, a luta por um ensino público de qualidade vem representando uma das frentes de esforço político das administrações do PT (TORRES *et. al.*, 2002) e ganha *status* de movimento por uma educação democrática e popular que se consolida por meio de diversas experiências educativas pelo Brasil.

Como parte de repensar a escola burguesa e da tentativa de construção de uma escola de caráter popular e cultural, buscamos nos referenciar nas práticas que vem se consolidando, nas últimas décadas, em todo o país, através de diversas experiências implementadas por governos populares, a exemplo da Escola Plural, em Belo Horizonte; da Escola Cidadã, em Porto Alegre; e da Escola Candanga, em Brasília (BELÉM, 1999a, p. 05).

No entanto, há uma intersecção entre a base das propostas educacionais do PT com a presença praxeológica de Paulo Freire, ligadas por um conceito unificador: “o da construção da Escola Pública Popular” (TORRES, *et. al.*, 2002, p. 102). Isto se explica por duas constatações históricas. A mais recente foi a experiência deste educador como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A segunda, diz respeito à crítica à escola burguesa e à luta por uma escola pública

popular no âmbito do PT, que tem suas bases na educação popular defendida por Paulo Freire, ainda nos anos 60/XX.

Saul e Silva (2009, p. 228) apontam para a experiência primacial de Paulo Freire à frente da SME/SP e sua repercussão às políticas educacionais de caráter democrático e popular implantadas por diversos estados e municípios do país, a partir dos anos 90/XX.

A partir de 1992, vários Estados e municípios brasileiros comprometidos com a administração popular optaram por construir políticas curriculares com os pressupostos freireanos do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em São Paulo (gestão 1989-1992). Dentre eles, destacaram-se: Angra dos Reis-RJ (1994-2000); Porto Alegre-RS (1995-2000); Chapecó-SC (1998-2003); Caxias do Sul-RS (1998-2003); Gravataí-RS (1997-1999); Vitória da Conquista-BA (1998-2000); São Paulo-SP (2001-2003); Belém-PA (2000-2002); Maceió-AL (2000-2003); Dourados-MS (2001-2003); Goiânia-GO (2001-2003); Criciúma-SC (2001-2003); Rio Grande do Sul (1998-2001); Alagoas (2001-2003).

Em termos práticos, para factibilizar a utopia de “mudar a cara da escola” (FREIRE, 2005b), Paulo Freire e equipe implementaram diversas inovações orientadas à consolidação de uma escola pública popular e democrática, que serviram de referência para outras gestões educativas, tal como em Belém, conforme o quadro a abaixo:

### **Quadro 13: COMPARATIVO ENTRE PROJETOS EDUCACIONAIS DA GESTÃO PAULO FREIRE E DA ESCOLA CABANA**

Alguns projetos da gestão educacional FREIRE (1989-1992)	Alguns projetos da Escola Cabana (1997-2004)
<p>“O Movimento para a Reorientação Curricular, Grupos de Formação (para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas), o Projecto Génesis (um programa de ensino de utilização de computadores) e o MOVA (o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos)” (TORRES, et. al., 2002, p. 100).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento de Reorientação Curricular (BELÉM, 1999; 2004);</li> <li>• Ações de formação de educadores de educadores (BELÉM, 1999; 2003; 2004);</li> <li>• Projeto de informática educativa (BELÉM, 2003; 2004);</li> <li>• Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire – MOVA Belém (MOVA/BEL) (BELÉM, 2004).</li> </ul>

Fonte: Produção própria – jun./2012

Portanto, explicitamos aqui apenas três das muitas intersecções entre o projeto de educação pensado e executado por Paulo Freire e equipe, quando Secretário de Educação da SME/SP e a proposta de educação liderada pelo PT quando assumiu a prefeitura de Belém-PA, no período de 1997 a 2004: a reorientação curricular, inclusive com a adoção de temas geradores e totalidades; a política de formação de educadores, que teve na constituição de grupos de professores a estudar e refletir sobre a prática educativa um de seus meios de operacionalização; as ações em informática educativa; e o projeto de alfabetização de adultos, tendo como uma de suas identidades a parceria com a sociedade civil organizada.

Assim, dadas as aproximações entre alguns projetos educativos das duas gestões, apresentamos como fundamento da política educacional do PT e conseqüentemente da Escola Cabana, a experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, seguida de seu pensamento educacional.

Experiência que tem raízes nos movimentos populares das décadas de 50/XX e 60/XX que estabelecem uma educação popular contra a educação escolar elitista e excludente da época e que via em Paulo Freire seu principal representante devido à realização de experiências metodológicas de alfabetização de adultos – desde o SESI, MCP e em âmbito nacional, pelo Programa Nacional de Alfabetização – e por seu pensamento político-educacional que tem sua concretude na realidade excludente do povo oprimido, prevendo a transformação social da realidade e uma educação como prática de liberdade (OLIVEIRA, 2010), tal como aventado na seção 3 desta dissertação.

Segundo Oliveira (2010, p. 53): “A educação popular surge como crítica à educação institucionalizada oficial”. Crítica à educação que permanece em nossa conjuntura atual, principalmente no que concerne à herança das políticas educacionais centralizadoras, portanto, antidemocráticas e excludentes.

Contudo, é patente a proximidade entre os princípios educacionais defendidos pelo PT com o referencial da educação popular de Paulo Freire, ambos orientados à

constituição de uma escola pública e popular. É o que explicita Torres (et. al. 2002, p. 56-57) sobre a relação entre o PT e Freire:

Em suma, as políticas educativas emanadas da administração Freire da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) corporizavam não só as premissas pedagógicas inovadoras da própria filosofia de Freire, incluindo a experiência de educação popular na América Latina, mas também os princípios socialistas da plataforma do Partido dos Trabalhadores que, desde sua criação, defendeu uma educação pública, no interesse dos sectores da classe trabalhadora que constitui a maioria da clientela da escola pública. Dada as origens do partido nos sindicatos e nos movimentos populares de base que floresceram nos anos 70, em oposição a um regime militar brutalmente repressivo, não surpreende que a sua visão da educação incluía a associação de abordagens formais e informais para educar os pobres e oprimidos.

Assim, constitui-se em legado de Paulo Freire a consolidação de uma política educacional de esquerda, particularmente a do PT, orientada à democracia em sua radicalidade; aos interesses das camadas populares e de clara oposição às práticas neoliberais de sucateamento dos sistemas públicos de ensino, de desvalorização dos profissionais da educação e de desrespeito ético à comunidade educativa em seu todo. Política educativa que tem seu fundamento material em sua experiência política à frente da SME/SP, concomitante com seu pensamento educacional, que tem sua gênese nas lutas dos movimentos populares da década de 60/XX e na concepção de educação popular dela decorrente.

No caso da experiência educacional de Belém, depreendemos que houve uma presença marcante das contribuições teórico-práticas de Paulo Freire à gênese da Escola Cabana.

Paulo Freire atravessa cada linha, cada página desta obra escrita por todos que fizeram/fazem a Escola Cabana, com suas pedagogias do oprimido, da autonomia, da esperança, da indignação, dos sonhos possíveis (BELÉM, 2004, p. 08).

Este foi o contexto histórico-político mais amplo pelo qual se concretizou a Escola Cabana, enquanto política pública educacional, ocorrida durante os dois mandatos consecutivos do Partido dos Trabalhadores à frente da Prefeitura de Belém (1997 – 2004).

Proposta educacional que envolveu a construção de projetos político-pedagógicos em escolas da SEMEC/BEL, a partir de ações estruturantes.

### **4.3- Ações centrais da Escola Cabana**

Dissertar sobre a Escola Cabana, engloba em si, a necessidade de se abordar sobre a reorganização de sua gestão, a reorientação curricular, a política de formação de educadores dos educadores e educadoras, bem como a avaliação concebida como emancipatória, pois são ações estruturantes desta proposta educacional. Nesse sentido, efetivaremos o esforço de apresentar os principais elementos orientadores de cada uma destas ações.

#### **4.3.1. A Gestão Democrática na Escola Cabana**

Conforme o exposto anteriormente, a gestão democrática na Rede Municipal de Educação se constitui em umas das diretrizes de operacionalização da Escola Cabana, orientada pelos princípios da inclusão social e da construção da cidadania (BELÉM, 1999a).

Portanto, é uma concepção de gestão democrática que traz de maneira inerente à participação da sociedade nos processos de decisão e fiscalização das decisões, realizadas por meio do Conselho Escolar (BELÉM, 2004).

Entenda-se participação da sociedade como a:

incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta e indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores) (BELÉM, 2004, p. 24).

E, Conselho Escolar, compreendido como instância democrática, constituído pelas representações sociais aludidas anteriormente, além da possibilidade de inclusão de representantes da sociedade civil organizada:

O Conselho Escolar é uma instância democrática, constituído pela representação de todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive da sociedade civil organizada da região onde se localiza a escola (Centros Comunitários, Associações de Moradores, Sindicatos, etc..) (BELÉM, 1999c, p. 3).

Cabe destacar que o Conselho Escolar “tem caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador e articulador da comunidade escolar, conjuntamente com a SEMEC” (BELÉM, 1999c, p. 4) e que, além disso, responsabiliza-se “pelas decisões, acompanhamento e avaliação das ações administrativas e pedagógicas da escola” (p. 4).

Nesse sentido, a SEMEC/BEL institui um trabalho sistemático de formações político-pedagógicas aos Conselheiros com a finalidade de superar práticas políticas autoritárias e para que o Conselho Escolar seja efetivamente um espaço de expressão das vontades da comunidade, visando uma escola pública de qualidade social, democrática e solidária.

Como sabemos, não basta instituir e ou constituir Conselhos Escolares nos espaços educativos. Por isso foram feitos trabalhos sistemáticos, numa perspectiva de formação cidadã para a superação de práticas culturais autoritárias arraigadas. Este processo possibilitou aos Conselhos atuarem nos espaços, enquanto organismo consultivo e deliberativo de Gestão Escolar, onde a comunidade escolar tem expressado sua fala e vem contribuindo coletivamente para a consolidação de uma escola pública, de qualidade democrática e solidária (BELÉM, 2004, p. 30).

Em linhas gerais, esta perspectiva de gestão escolar é orientada à formação de um educando capaz de agir, criar e recriar. Nesse sentido, o trabalho da professora e do professor passa a ser compreendido em um contexto de gestão de sala de aula, que pode ser efetivado a partir de dois meios: “o da coerção e o da persuasão. O da coerção é mais fácil, porém não é real. O da persuasão é duradouro e realista” (BELÉM, 2004, p. 26). Obviamente, que, por uma questão de coerência, em uma perspectiva inclusiva e cidadã de gestão escolar se prefira o meio duradouro.

Entretanto, esta via duradoura de gestão democrática requer dos docentes, o cultivo de uma prática democrática, por isso, dialógica e que acredite e lute para que o educando seja visto como sujeito histórico e possa se transformar continuamente, atualizando, assim, sua vocação ontológica ao *ser mais* (FREIRE, 2002).

Em outras palavras, esta perspectiva de gestão, no âmbito escolar, precisa fundamentalmente, promover a democracia. Para tanto, “é essencialmente ter no trabalho da escola o estudante enquanto personalidade viva que se transforma cotidianamente” (BELÉM, 2004, p. 27).

Gestão escolar democrática que não ignora a existência de harmonia e conflito nas relações interpessoais, mas que tem fé na construção da cidadania, por meio da participação da sociedade.

Outro vetor de democracia no ambiente escolar foi a deliberação, ainda na I Conferência Municipal de Educação (BELÉM, 1999c), das eleições diretas para a Direção Escolar, considerando a partir deste marco, a candidaturas de licenciados plenos e não apenas os profissionais habilitados em Administração Escolar.

Efetivamente, no contexto da Escola Cabana, puderam se candidatar: “os profissionais do quadro efetivo do grupo ocupacional magistério, com Licenciatura Plena” (BELÉM, 1999c, p. 11), com “mandato de 2 (dois) anos, com direito a uma reeleição por igual período” (p. 11).

Durante o processo eleitoral, engendraram-se momentos de efetivo exercício democrático, pois, por exemplo, candidato ou candidata submetia: “sua plataforma de ação à comunidade através dos debates e outros instrumentos de divulgação”... (BELÉM, 1999c, p.12).

As eleições para Direção Escolar na Escola Cabana ocorreram nas próprias escolas e podiam votar:

- Professores;
- Pais;
- Alunos, a partir de 12 anos;
- Servidores; técnicos, apoio-administrativo;
- Representantes da comunidade organizada que são membros do Conselho Escolar (BELÉM, 1999c, p. 12).

#### 4.3.2. O Movimento de Reorientação Curricular

O processo de reorientação curricular das escolas públicas municipais, ocorrido no contexto da Escola Cabana parte da concepção de que o currículo é uma construção epistemológica social, que se operacionaliza enquanto práxis pedagógica dinâmica, por levar em conta a realidade social dos educandos e da comunidade que estão inseridos.

Currículo que se opõe ao paradigma dominante e tradicional de educação, que é: “baseada numa concepção conservadora de cultura (fixa, estável, herdada) e conhecimento (como informação já processada) a ser repassado [...] na forma de conteúdos” (BELÉM, 2004, p. 37). Nesse sentido, o conteúdo escolar é apresentado como politicamente neutro e inquestionável e é compreendido como um: “conjunto

de fatos, conhecimentos, informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da humanidade, para ser transmitido para as novas gerações” (p. 38).

Configurou-se, então, o movimento de reorientação curricular da Escola Cabana como uma experiência político-pedagógica de oposição às práticas tradicionais e elitistas de educação, denominadas por Freire (2005b, p. 34) de educação bancária, que, em suas palavras é aquela em que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005b, p. 34).

Assim, Paulo Freire, a partir de seu pensamento e de sua prática em educação, constitui-se uma referência do currículo cabano:

Destaca-se nesse processo a importância da opção teórico-metodológica na organização do ensino-aprendizagem, que vem buscando materializar a dialogicidade freireana, articulando o conhecimento sistematizado, a partir de investigações na realidade local e sistematizado pelos educadores (BELÉM, 2004, p. 39).

Referência freireana presente, inclusive, na abordagem da interdisciplinaridade enviesada a temas geradores como possibilidade de factibilização de um currículo emancipatório do processo educativo, que traz algumas características, dentre elas:

- a) Nasce de uma *pesquisa da realidade* local contextualizada (Pesquisa Socioantropológica, Pesquisa Participante, Investigação-Ação, etc.).
- b) Deve ser um *fenômeno significativo para a comunidade/educandos*, a partir da realidade vivida; partindo do particular para o geral, do específico para o mais amplo.

- c) O que se pretende investigar realmente são as *visões de mundo dos educandos/da comunidade* e as dimensões desafiadoras concretas e históricas da realidade.
- d) A partir da investigação da realidade e da organização dos dados, esses são *problematizados, interpretados e contextualizados* a partir da conjuntura e da estrutura socioeconômica-cultural.
- e) Nesse processo são levantadas *situações significativas* que passam a ser decodificadas, inaugurando o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático do povo* ou o *conjunto de seus temas geradores*.
- f) Deve favorecer a interdisciplinaridade; nele se ancoram também *critérios epistemológicos e psicológicos, para se fazer a seleção de conteúdos significativos* e desenvolver o trabalho pedagógico (BELÉM, 2004, p. 42).

No entanto, a despeito de seu legado educacional não ter sido a única referência teórica do movimento de reorientação curricular da SEMEC/BEL Cabana, inferimos que sua leitura foi basilar, a partir das quais outras referências eram lidas em termos de confluência teórica, muito mais no sentido de enriquecer a perspectiva do trabalho educativo de orientação freireana, do que em termos de crítica e oposição, fazendo-se da Escola Cabana em sua inteireza, uma experiência político-educativa municipal de base freireana.

A perspectiva epistemológica freireana toma por base dois pressupostos que são extremamente atuais: a crítica à educação bancária e a afirmação da dialogicidade, da amorosidade e da utopia em uma pedagogia da libertação como práxis são bases para essa incursão que se atualiza e se revigora com as experiências dos trabalhos de Delizoicov, Pernambuco, Gouvêa da Silva e das experiências nas administrações populares [...] (BELÉM, 2004, p. 41).

Conta-se, também, com a inserção da concepção de Totalidade, no trabalho educativo do currículo cabano, tendo em vista a superação do paradigma curricular mecanicista, disciplinar, de origem cartesiana e fortemente presente no contexto escolar atual.

Totalidade como estrutura significativa da realidade apreendida pelo ser humano em uma dada conjuntura (BELÉM, 2004), que não abre mão da crítica como instrumento de desvelamento da realidade, principalmente em um contexto de sociedade marcada: “por relações assimétricas de poder, pela desigualdade social e pelos conflitos de interesses e contradições de classe, relações de dominação e exploração entre classes, grupos e pessoas” (p. 42).

Nesse sentido, dada à especificidade do público da EJA: jovens, adultos e idosos oriundos das camadas populares, e as relações de poder a partir das quais estes sujeitos são rotulados de “burros”, “incompetentes”, “inferiores”, etc. (OLIVEIRA, 2011), trabalhar pedagógica e criticamente com a perspectiva da Totalidade do Conhecimento no contexto curricular se faz uma necessidade imprescindível.

Perspectiva esta, que, tendo por referência Konder (1986, p. 36 *apud* BELÉM, 2004, p. 78-79) para quem: “o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva”, visou possibilitar, no contexto curricular da EJA da Escola Cabana.

Assim: “A Educação de Jovens e Adultos assume, no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado” (BELÉM, 2003, p. 81). Não é sem motivo que esta proposta curricular compreende que:

As TOTALIDADES DO CONHECIMENTO constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores em particular, e do grupo que formam e reformam (BELÉM, 1999b, p. 18).

Entende-se, portanto, a Totalidade do Conhecimento como uma forma complexa de compreender o conhecimento – pois “nos permite compreender a interação das partes com o todo, do particular com o geral e do uno com o múltiplo, [...]” (BELÉM, 2002b, p. 09) – e como uma maneira didática de organizar os conteúdos curriculares via temas geradores, ancorados na interdisciplinaridade e no saber de experiência feito (BELÉM, 2003).

Esta compreensão epistemológica e didática de compreender o conhecimento no âmbito da EJA corrobora com a factibilização de uma prática emancipatória dos sujeitos do processo educativo, pois: “o currículo não está organizado em torno das disciplinas como costuma ser feito na escola tradicional, ele ultrapassa os limites disciplinares centrando-se em temas geradores” (BELÉM, 2003, 81).

#### 4.3.3. A Formação de Educadores

Outra dimensão importante para a concretização da Escola Cabana foi o processo de formação de educadores das educadoras e educadores das escolas da SEMEC/BEL, que se deu em duas áreas de atuação:

uma destinada aos educadores que atuam na educação básica e outra aos educadores que atuam em ações na área de esporte, arte-educação e lazer, através de projetos nas escolas e fora delas articulados à instituições populares, artísticas e culturais da cidade (BELÉM, 1999a, p. 70).

Esta política de formação de educadores pressupôs que os profissionais da educação, particularmente, professoras/res, como fundamentais ao processo de mudança das estruturas da educação praticada em Belém até o processo de implantação da Escola Cabana, além de serem compreendidos como os principais articuladores culturais da discussão nas escolas “sobre os significados da produção de conhecimento, as experiências e identidades sociais, analisando-se em seu sentido político-cultural mais amplo [...]” (BELÉM, 1999a, p. 71).

Assim, de acordo com a prescrição dos documentos da Escola Cabana, a formação de educadores “cabana” deveria ser realizada em caráter de processualidade, a partir de objetivos e eixos temáticos construídos coletivamente com os sujeitos da ação e que tivesse como *locus* de factibilização a própria escola (BELÉM, 1999a).

Pressupõe criticidade, a transformação da sociedade e opção pelos interesses das camadas populares, a partir da compreensão da escola em sua historicidade, conforme um de seus principais pressupostos:

Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade, considerando, para tanto, suas reais possibilidades (BELÉM, 1999a, p. 73).

Esta perspectiva de formação de educadores visou acompanhar e assessorar as atividades de sala de aula, através da pesquisa etnográfica e da observação, que por vez, constituíam-se em meio para a diagnose de limitações teóricas, entraves práticos e ao mesmo tempo, serviam como subsídios para intervenções pedagógicas (BELÉM, 2003).

O processo de formação de educadores se deu principalmente por meio da instituição da Hora Pedagógica (HP), compreendida em uma concepção de formação de educadores em serviço: “investimos na Formação de educadores em serviço – Hora Pedagógica – HP, que é um espaço permanente de discussão da prática docente” (BELÉM, 2003, p. 75).

É importante mencionar que pela HP, os docentes são dispensados das atividades de regência de classe com o fim de possibilitar o estudo de questões relacionadas à prática educativa.

Nesse afã, foram apontadas algumas limitações de atualização da HP, dentre elas destacam-se:

- Não se consegue estabelecer encontro com o coletivo no geral;
- Professores que faltam muito prejudicam a organização das HP's;
- Por agrupar poucos educadores, eles mostram desinteresse (BELÉM, 2003, p. 75).

Assim, a política de formação de educadores da SEMEC/BEL Cabana, não obstante ter sido um avanço para uma prática pedagógica mais significativa aos educandos e a possibilidade de qualificação processual para os educadores da Rede, teve suas limitações de operacionalização.

#### 4.3.4. Avaliação Emancipatória: princípios, instâncias e instrumentais

Considerando o princípio da inclusão social e a diretriz da qualidade social da educação, a Escola Cabana propôs uma proposta de avaliação, que não se centrasse apenas em características tecnicistas nem tampouco resultasse na exclusão dos educandos do ambiente escolar.

Para garantir a Qualidade Social da Educação, a avaliação, considerada na proposta da Escola Cabana, não trata apenas de verificar o que os educandos “sabem” ou “não sabem” sobre determinado assunto, mas trata de trabalhar e discutir junto com eles a reconstrução qualitativa do conhecimento e o seu significado para a compreensão e questionamento da realidade, transcendendo o caráter meramente classificatório, e, sobretudo, visando a inclusão de todos (BELÉM, 2002a, p. 44).

Nesse sentido, a Escola Cabana adotou a concepção de avaliação emancipatória, a orientar as práticas avaliativas das escolas da SEMEC/BEL, envolvendo, inclusive, as práticas avaliativas da EJA, a partir dos princípios avaliativos das Totalidades de Conhecimento, os quais destacamos:

- O reconhecimento da diversidade das formas de conhecer: “a diversidade é uma fonte de riqueza para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, pois estimula que o novo se manifeste e seja desenvolvido” (BELÉM, 1999b, p. 25).
- Avaliação como parte do processo de construção do conhecimento: este princípio rompe com a avaliação educativa enquanto prática classificatória, destacando-se o processo de aquisição do conhecimento: “o eixo central da avaliação é deslocado da classificação das respostas para a indagação do conhecimento existente e em construção” (BELÉM, 1999b, p. 25).

Em linhas gerais, a avaliação emancipatória empregada na Escola Cabana visou a:

- Orientar os processos de tomada de decisões, apontando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades e possibilidades no sentido de indicar novos caminhos a serem percorridos.
- Indicar a adequação político-pedagógica dos instrumentos de trabalho utilizados (planos curriculares, acervos e recursos didáticos), verificando até que ponto são capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo-grupo, no processo de construção do conhecimento.
- Transcender o caráter meramente classificatório, constituindo-se enquanto elemento que contribui de forma significativa para a dimensão de qualidade social da educação, ou seja, aquela que visa incluir a todos.
- Possibilitar experiências educacionais na escola, que favoreçam aos sujeitos buscarem melhores condições de vida, mediante a tomada de consciência crítica e ao exercício da cidadania.
- Superar a prática fragmentada do trabalho escolar, abrindo espaço a uma visão de totalidade, integrando a prática educacional num contexto mais amplo, incluindo as dimensões psicológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, artísticas e científicas.
- Identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, da organização escolar, dos educadores, da comunidade e ajudá-los nas decisões que necessitem ser tomadas para a superação dessas dificuldades e no alcance dos objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico das Escolas (BELÉM, 1999a, p. 17-18).

Perspectiva avaliativa que não considerou a possibilidade de retenção dos educandos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BELÉM, 1999a) e instituiu como instância de avaliação da ação escolar: o Conselho Escolar

(explicitado na subseção 2.3.1) e o Conselho de Ciclo ou de Totalidade (este, sendo próprio da EJA), que se constituiu:

em espaço de troca e reflexão entre docentes, coordenadores pedagógicos, pais e alunos, visando a construir alternativas pedagógicas que auxiliem educandos e educadores na superação das dificuldades apresentadas (individuais e coletivas) (BELÉM, 2003, p. 47).

Além destas instâncias, foram elaborados alguns instrumentais de registro e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, dentre eles:

- O arquivo de atividades discentes: importante para historicizar os momentos do processo ensino-aprendizagem, para registro de observações docente, além favorecer pistas do trabalho pedagógico, no que concerne: “ao trabalho docente e dos coordenadores pedagógicos; ao desenvolvimento da turma; [e] às reuniões pedagógicas (BELÉM, 2003, p. 48).
- O diário de classe: entendido não como instrumento burocrático de registro da presença dos educandos, mas como documento de registro das “várias dimensões inerentes ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos” (BELÉM, 1999a, p. 26).
- O Registro Síntese: de preenchimento anual (BELÉM, 2003), compreendeu o registro sobre a desenvolvimento do educando, a partir das seguintes dimensões: as interações no grupo; a organização do trabalho pedagógico; o processo de estudos e elaborações; e, por fim, as áreas do conhecimento (BELÉM, 1999a).

Assim, em coerência com o que estava sendo feito sobre gestão democrática, formação de educadores de educadores, e, sobretudo, sobre currículo, foi preciso pensar em outra perspectiva de avaliação, que, pautada no princípio da inclusão social e na diretriz da qualidade social da educação (BELÉM, 1999a), pretendeu ser inclusiva e não classificatória.

Houve ainda, a implantação de ações que objetivaram auxiliar na concretização dos princípios e diretrizes da Escola Cabana, como o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais, a inclusão da informática com tecnologia educacional e projetos de esporte e lazer. Entretanto,

tendo em vista não perder o foco do objeto de estudo desta dissertação, conferimos destaque às ações da EJA da Escola Cabana.

#### **4.4- A EJA na Escola Cabana**

A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Escola Cabana tem sua origem em 1997, com o estabelecimento do PROALFA, tendo como objetivo: “contribuir para a consolidação da participação crítica e consciente dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais democrática (BELÉM, 1999a, p. 54) ou, em outras palavras: “influenciar na formação de novos homens e mulheres para a construção de uma nova sociedade” (BELÉM, 1999b, p. 30).

Em junho de 2001, o PROALFA, em parceria com os movimentos sociais, passou por reformulação e se tornou o MOVA/BEL que se propôs a dar continuidade às transformações sociais ocorridas na cidade (BELÉM, 2004).

Demarcar a EJA da Escola Cabana a partir do PROALFA e MOVA/BEL se faz necessário porque estas ações se deram como resposta do “Governo do Povo” às reais necessidades da população belenense e porque os princípios, diretrizes e práticas deste movimento de educação popular terem se constituído, mais tarde, em inspiração para a reorganização pedagógica da EJA, enquanto modalidade de ensino.

A experiência com as turmas do PROALFA tem nos revelado a possibilidade para uma nova abordagem, no trabalho de alfabetização de Jovens e Adultos. Inspirados por esta experiência, a perspectiva do trabalho curricular que buscamos dinamizar para a construção de um Projeto Político-Pedagógico de Educação de Jovens e Adultos, pauta-se na compreensão do processo de Totalidades do Conhecimento<sup>11</sup> (BELÉM, 1999b, p. 22).

Assim, dando-se a devida evidência para o PROALFA e MOVA/BEL, nesta seção, procuramos apresentar como a EJA da Escola Cabana se estruturou desde suas bases teóricas até sua operacionalização na Rede Municipal de Ensino. Para tanto, analisamos alguns documentos da Escola Cabana, explicitados na “Introdução” desta dissertação e que foram selecionados tendo como critério a pertinência ao seu objeto de estudo, pois em linhas gerais, respeitadas as suas

---

<sup>11</sup> Mais adiante, desenvolveremos o que vem a ser esta Totalidade do Conhecimento e como se prescreveu sua concretização na prática pedagógica da EJA. Cf. p. 101-103.

temporalidades, auxiliaram a orientar a política de EJA durante a vigência do Escola Cabana.

A partir desta análise, afirmamos que a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Escola Cabana foi concebida como direito social e apresentada como modalidade de ensino, tendo por fim: “proporcionar o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado, articulado ao compromisso da formação de novos homens e mulheres para a construção de uma nova sociedade” (BELÉM, 1999b, p. 07).

Em 1997, portanto, ainda no primeiro ano de governo, ocorreu o I Simpósio de Educação de Jovens e Adultos, a partir do qual se deu o início do processo de construção de uma nova proposta curricular (BELÉM, 2003), tendo como referência os anseios das classes populares.

Em 1998, no bojo das formações continuadas, os professores apresentaram uma versão preliminar da proposta curricular da EJA e no final deste ano, com a realização da I Conferência Municipal de Educação, “a totalidade de conhecimento passou a ser adotada como princípio norteador e organizativo da proposta curricular da EJA” (BELÉM, 2004, p. 78).

Entretanto, apenas em 1999, por meio da plenária final do II Fórum Municipal de Educação, houve a aprovação da proposta curricular para a EJA, estabelecendo-se a implantação das totalidades do conhecimento em substituição às etapas 1 e 2 do supletivo a partir do ano 2000 (BELÉM, 1999b).

Apontamos que a concepção orientadora da EJA da Escola Cabana, bem como seus objetivos, teve como uma de suas referências praxeológicas o pensamento educacional de Paulo Freire. Até porque, como explicitado na seção anterior, este educador não apenas formulou um pensamento e prática em educação popular, mas também contribuiu significativamente para uma política educacional orientada aos anseios dos oprimidos, personificados nas camadas populares – primeiramente, do município de São Paulo e, mais tarde, de outros estados e municípios brasileiros.

No que toca à compreensão de ser humano, a EJA da Escola Cabana se baseia: “na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas” (BELÉM, 1999b, p. 27),

compreensão esta que leva a uma concepção de sociedade “como construção histórica em permanente processo de transformação” (p. 27).

Em termos gerais tais concepções de ser humano e de sociedade afinam-se com as do pensamento educacional freireano na medida em que Freire apregoa o ser humano como ser de relações que transforma a sociedade e por ela é transformado, mas sem considerar a histórica como algo dado, mas em processo de devir (FREIRE, 1985).

Para este educador, a educação é um processo de humanização. Daí a importância de se desenvolver entre educadores-educandos e educandos-educadores a consciência crítica para que tais sujeitos possam se inscrever em um verdadeiro movimento de transformação da realidade, para que, humanizando-se, possam promover a humanização.

Referencial freireano que se fez presente no processo de formação de educadores dos educadores da SEMEC/BEL. É o que se constata ao se analisar um dos documentos direcionados aos educadores e educadoras que atuaram na EJA (BELÉM, 2002), pois dentre os temas para debate, constavam: característica da educação bancária, da educação libertadora, além de outras expressões do referencial teórico freireano, como universo vocabular, palavra geradora, tema gerador, investigação temática, dentre outros.

Também evidenciamos a influência do pensamento educacional de Paulo Freire a perpassar as compreensões de *educação escolar* e de *escola*, orientadoras da EJA da Escola Cabana, principalmente se considerarmos que a educação escolar pela qual Freire lutou tem como princípio a inclusão social, a dialogicidade, a democracia, o atendimento dos interesses das camadas populares (OLIVEIRA, 2010). Princípios estes, que tem suas bases na vocação ontológica para o *ser mais*, entendido não como um dado *a priori*, mas como condição existencial, portanto, como possibilidade histórica de superação de condicionamentos que vão de encontro ao processo de libertação/humanização do ser humano.

A educação escolar [...] passa a ser um ato criador que, integrado ao nosso tempo e espaço, leva os homens e mulheres a refletirem sobre sua 'ontológica vocação de se mais'.

A escola deve ser o espaço que possibilite aos educandos instrumentalizar-se para atuar como sujeitos históricos (BELÉM, 1999a, p. 39).

Freire (2005b) destaca a natureza dialógica da educação, pela qual esta também se faz ato de criação, que tem como uma de suas marcas a valorização do saber de experiência feito que faz parte da compreensão da própria presença no mundo do educando-educador, mas sem negar-lhes os saberes sistematizados (FREIRE, 2005b), tal como explicitado nas bases teóricas da Escola Cabana no que concerne à EJA:

O currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, na Escola Cabana incorpora a ideia defendida por Paulo Freire, onde a educação deve ser ato de criação da consciência crítica: portanto, deve oferecer condições para um ensino significativo, respeitando a cultura do educando e da educanda, o saber que eles acumularam nas suas experiências de vida, incorporando as contribuições científicas das diferentes áreas do conhecimento (BELÉM, 1999a, p. 38-39).

Ainda no que concerne à dimensão curricular, não podemos deixar de nos ater à importância do tema gerador como proposta de organização pedagógica de respeito à cultura das classes populares, pois, por meio dele, o currículo não se estrutura tendo por base as disciplinas, "mas ultrapassa os limites destas estando pautado em temas geradores que possibilitam ao aluno a compreensão da realidade e do conhecimento sistematizado [...]" (BELÉM, 2004, p. 79).

Tema gerador, em termos freireanos, que somente pode ser compreendido no contexto das relações humano-mundo, pois se constitui na investigação do pensar crítico dos homens e mulheres referidos à realidade e que, metodologicamente, auxilia no desvelamento da realidade (FREIRE, 2005b).

Mas o ideário freireano não foi o único a orientar o pensamento e prática da EJA da Escola Cabana, houve também influência do Construtivismo Interacionista. Ambas foram referências para a reestruturação curricular, a partir das concepções de interdisciplinaridade, formação do senso crítico e do educando como ser-presente. Conforme consta no caderno de textos do II Fórum Municipal de Educação:

Assim, na tentativa de responder a essas questões fundamentais, propomos uma estrutura curricular fundada sobre três concepções básicas respaldadas no Ideário da Educação Popular e do Construtivismo Interacionista: a interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser-presente (BELÉM, 1999b, p. 17).

Interdisciplinaridade compreendida como prática de abordagem de um objeto de estudo a partir dos diversos e específicos métodos, instrumentos e teorias das disciplinas em questão. Busca-se, portanto, romper com a “divisão de tarefas” por meio da busca, da pesquisa, que por vez, transmuta-se em diálogo e em aceitação do pensamento do outro (BELÉM, 1999b).

A formação do senso crítico se dá pela ação mediadora da educadora e do educador e se baseia nas capacidades de criação, de formular critérios e de satisfação pessoal, isto é, o prazer. Criação e critério: “compõem a visão particular do aluno e [...] a visão de mundo universalizada no âmbito da disciplina científica que se bate” (BELÉM, 1999b, p. 18).

Portanto, ambas fundam-se em polos dinâmicos e muitas vezes contraditórios da realidade. Por outro lado, o prazer como parte integrante do senso crítico, precisa ser compreendido como: “satisfação pessoal específica do ato de aprender-conhecer-ensinar” (p. 18), que transcende as ações dos educandos, envolvendo as do educador, pois ambas as categorias de sujeitos do processo educativo assumem e buscam o esforço e a disciplina, qualidades inerentes do prazer.

O último tripé conceptual desta proposta de reestruturação curricular constitui-se no aluno como ser-presente. Tal concepção se pretende superadora dos termos generalizadores e preconceituosos reproduzidos socialmente, como: aluno adulto, aluno carente, aluno de classe popular. Com esta concepção, pretende-se que o educando deva:

ser evidenciado concretamente em aula, com sua irredutível complexidade, riqueza e particularidade, e o que ocorre a partir do confronto da individualidade com o grupo (o que de resto, não é uma prerrogativa da aula, mas do mundo) e de todas as possibilidades de conflito e consenso que desse choque advêm (p. 18).

Entretanto, estas concepções fundantes apresentadas da reorientação curricular da EJA da Escola Cabana ganha maior consistência praxeológica a partir da inserção do conceito de Totalidade do Conhecimento, como compreensão

epistemológica – de interação entre pares dialéticos: partes e todo; particular e geral; uno e múltiplo, etc. e didática – em nível de organização curricular.

Assim, propôs-se a organização do ensino fundamental na EJA da Escola Cabana em quatro anos, abrangendo quatro totalidades:

I Totalidade: corresponde ao 1º e 2º ano do ensino fundamental.

II Totalidade: corresponde ao 3º e 4º ano do ensino fundamental.

III Totalidade: corresponde ao 5º e 6º ano do ensino fundamental.

IV Totalidade: corresponde ao 7º e 8º ano do ensino fundamental (BELÉM, 2003, p. 82).

Cabe destacar que as Totalidades 1 e 2 foram consideradas alfabetizadoras, tendo um professor regente, professor de sala de leitura, de recursos e informática (quando houver) e as Totalidades 3 e 4 seriam ministradas mediante carga horária específica sob a regência de professores licenciados (BELÉM, 2003).

Neste contexto, cada ano letivo corresponderia a uma Totalidade de carga horária de 800 horas, cumpridas em 200 dias letivos (BELÉM, 2003). Buscando romper com a hierarquização entre disciplinas, propôs-se a divisão igualitária desta carga horária:

Logo, a totalidade rompe com a hierarquização das disciplinas, estando este currículo organizado com idêntica carga horária para todas as disciplinas. Isso se justifica na teoria do conhecimento de Piaget e Vygotsky que indicam que o objeto do cognoscível nunca está solto no espaço ou fragmentado em 'gavetas' conceituais (BELÉM, 2004, p. 79).

Entretanto, ao longo de oito anos de Escola Cabana, conseguiu-se implantar apenas as Totalidades I e II, com a respectiva divisão igualitária de carga horária, permanecendo a segunda metade do ensino fundamental de EJA organizado em etapas, respectivamente, 3ª e 4ª etapas. Isto se deve ao fato de ter havido muitos embates de interesses de professores em função de cargas horárias de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que historicamente dispõe de tempo curricular mais avantajado em relação às demais, como por exemplo, Arte.

Tivemos dificuldades de implantar no “Governo do Povo” a terceira e quarta Totalidades porque dentro da nossa perspectiva não há área do conhecimento mais importante do que outra e por conta disso tivemos uma rejeição muito forte. Os professores aceitavam a totalidades do conhecimento, mas quando a gente dizia que as áreas do conhecimento teriam o mesmo peso no currículo os professores

não concordavam, mesmo explicando que eles poderiam preencher a carga horária com outros projetos. Assim, não conseguimos aprovar a terceira e quarta totalidades (N1).

As Totalidades não podem ser compreendidas como áreas de conhecimentos estanques, tendo que primeiro concluir uma delas para se seguir adiante com os conteúdos curriculares. Por exemplo:

No âmbito da Totalidade “Cidade”, por exemplo, cada disciplina – e todas articuladas no conjunto construído a partir dessa referência – poderá estruturar-se com conteúdos que, nos currículos tradicionais, encontram-se, por assim dizer aprisionados nas “séries” componentes de todas as etapas do Primeiro Grau (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>) (BELÉM, 1999b, p. 19).

Outra ação de reestruturação curricular da EJA da Escola Cabana foi a implementação do Tema Gerador, a partir de três referenciais:

1. Estudo da realidade/pesquisa socioantropológica;
2. Organização do conhecimento/análise das falas significativas com redução temática, seleção de conteúdos significativos;
3. Aplicação do conhecimento/programação das aulas (BELÉM, 2003, p. 82).

No que toca aos conteúdos curriculares, o documento de referência para o planejamento do ano letivo de 2003 (BELÉM, 2003, p. 83), previu que seriam: “definidos de acordo com a necessidade de desvelamento do Tema Gerador, pelo coletivo de educadores dos espaços educativos com a assessoria da Coordenadoria de Educação”.

Por outro lado, visando atender a um dos princípios do Projeto Escola Cabana, a inclusão social, a SEMEC/BEL organizou amplas discussões sobre a avaliação em perspectiva emancipatória, além de promover a elaboração coletiva de instrumentais de avaliação em uma perspectiva qualitativa (BELÉM, 2002a).

Para tanto, a SEMEC/BEL apontou como problemática central das discussões o caráter seletivo e excludente das práticas avaliativas tradicionais que definem a avaliação escolar enquanto: “um processo de controle da atuação escolar, do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes, onde sobressaem sua dimensão técnica e as práticas que hierarquizam as pessoas” (BELÉM, 1999b, p. 24).

Práticas avaliativas que auxiliam a manter o *status quo* de grupos sociais que hierarquizam saberes, que classificam como ignorância a diversidade cultural do mundo:

Vive-se em uma sociedade que hierarquiza saberes, impondo uma lógica única, reconhecendo apenas um conjunto de conhecimentos como legítimo, desqualificando todas as outras formas de conhecimento, classificando como ignorância o que, muitas vezes, é o resultado de construções que incorporam outras experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas, vivências culturais e, portanto, lógicas diferentes daquela valorizada pelos setores sociais hegemônicos. Uma sociedade que tenta ignorar a diversidade contida nas formas de comunicação e construir um discurso unívoco e homogêneo (BELÉM, 1999b, p. 24).

Em termos operacionais quanto ao processo avaliativo da EJA, a Escola Cabana prescreveu que:

- a) A avaliação deve ser processual e diagnóstica e levar em consideração as necessidades de diferentes instâncias e instrumentos que possibilitem perceber as múltiplas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem e formação do aluno, assim a prova ou teste perde o lugar de ser o único a aferir avaliativo.
- b) O conselho de Totalidades e o Plano Pedagógico de Apoio são instâncias que contribuem para uma prática avaliativa que possibilite trabalhar os alunos nas suas diferentes dimensões (social, afetiva, cultural, etc.), vale ressaltar a necessidade de instrumentos de registro de avaliação que possibilitem registrar os níveis e fases da produção do conhecimento vivenciadas pelos alunos, pela turma e pelo trabalho docente.
- c) Garantir a progressão continuada dos alunos conforme seu ritmo de aprendizagem.
- d) Adotar frequência mínima de 75% para efeito de progressão do aluno (BELÉM, 2003, p. 85).

Não nos coube analisar com profundidade as práticas avaliativas da EJA da Escola Cabana. Entretanto, com base na pesquisa de Cunha (2003, p. 7) que teve como objeto de estudo: “as práticas avaliativas de professoras identificadas como as que têm sido bem sucedidas na aprendizagem de seus alunos, nos ciclos de formação da Escola Cabana”, destacamos que a Escola Cabana e a perspectiva de avaliação qualitativa, em particular, enfatizam a importância do trabalho dos professores para o êxito da proposta educativa em sua globalidade.

A proposta pedagógica da Escola Cabana entende que o professor deve buscar na escola, no seu ambiente cotidiano, as respostas para a concepção de educação que fundamenta a proposição dos Ciclos,

bem como as respostas para a prática que deverá desenvolver como participante da ação educativa da escola, pois acredita que é principalmente no trabalho diário, na escola, que os professores devem adquirir a capacidade de dominar a distância inevitável entre os projetos educativos e a ação cotidiana (CUNHA, 2003, p. 51).

Ante o exposto, sintetizamos alguns princípios orientadores para a reorganização curricular da EJA da Escola Cabana:

1. A construção do conhecimento de forma interdisciplinar, a partir da relação entre os sujeitos do conhecimento e o objeto a ser conhecido.
2. O ensino-aprendizagem tendo como referência primeira os conhecimentos que os educandos trazem consigo.
3. O saber sistematizado compreendido como instrumento facilitador da leitura de mundo dos sujeitos do processo educativo.
4. O educando é compreendido como sujeito da história.
5. O currículo baseado na concepção de Totalidades do conhecimento.

Até este momento da dissertação, propomo-nos realizar uma análise documental que, em termos histórico-educacionais, são fundamentais à compreensão, em globalidade e abrangência, da pedagogia de uma sociedade (SANTOS, 1944), em nosso caso, da presença do pensamento educacional de Paulo Freire na Escola Cabana e em sua proposta de EJA.

Na seção quinta, dar-se-á continuidade à análise sobre a presença do pensamento e prática educacional de Paulo Freire na Escola Cabana, mais detidamente, em sua proposta de EJA, por meio de narrativas de profissionais da educação vinculadas à SEMEC/BEL, que durante a Escola Cabana estiveram engajadas com esta modalidade de ensino.

## 5. PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA PRÁXIS DA EJA DA ESCOLA CABANA

Na presente seção, continuamos a análise da presença de Paulo Freire na Escola Cabana e particularmente, em sua proposta de EJA, apenas com uma modificação quanto à estratégia metodológica. Trata-se agora da análise das narrativas das educadoras, sujeitos da pesquisa<sup>12</sup>, contando com o cruzamento de informações desenvolvidas nos capítulos anteriores, obtidas por meio de levantamento documental e da análise de teses e dissertações.

Nesta seção, o foco é para a percepção de quem experienciou o processo histórico de construção da Escola Cabana, confrontando com as informações produzidas nas seções anteriores deste trabalho.

Visamos evidenciar as coerências e incoerências nas narrativas, prescrições que se concretizaram ou permaneceram no plano do discurso, mudanças e permanências de instrumentais pedagógicos pensados e efetivados durante a Escola Cabana e recorrentes na gestão da SEMEC/BEL, pós-2004.

Objetivamos, também, explicitar o legado de Paulo Freire nesta proposta de educação, em termos de política pública educacional, de gestão escolar, de prática pedagógica e por fim, abordar, em nossa perspectiva, a maneira pela qual a Escola Cabana marca a história da educação belenense e ao mesmo tempo se mantém atual a ponto de incentivar novas políticas educacionais de referência inclusiva e democrática.

A seção se constitui de três subseções: a primeira, “*Memórias do Projeto Escola Cabana*”, tal como o título sugere, tem como escopo explicitar as memórias das narradoras, no que concerne a construção do Projeto Escola Cabana, e o que foi, para elas, tal política educacional.

A segunda seção, “*Presença de Paulo Freire na Escola Cabana: memórias de profissionais da EJA*” aponta a percepção das narradoras quanto à presença do

---

<sup>12</sup> Para fins de didatizar a leitura, bem como otimizar a compreensão desta seção, voltamos a explicitar os códigos dos sujeitos da pesquisa: N1, gestora municipal da EJA da Escola Cabana; N2-EA, diretora escolar da Escola A; N3-EB, coordenadora pedagógica de EJA da Escola B; e N4-EB, professora de EJA, totalidades 1 e 2, da Escola B. Cf. p. 31.

pensamento educacional de Paulo Freire no Projeto Escola Cabana, e, em particular, na EJA, sem deixar de lado sua contribuição à formação humana e profissional destas profissionais da educação.

Por fim, a terceira seção: “*Memória viva: o legado de Paulo Freire e da Escola Cabana na EJA*” destaca como a Escola Cabana ainda continua viva na gestão da SEMEC/BEL pós-2004, além de suas contribuições a uma educação de jovens e adultos de caráter popular, democrático e inclusivo.

### **5.1- Memórias do Projeto Escola Cabana**

5.1.1. Projeto Escola Cabana: ideário de escola de qualidade para as classes populares

A Escola Cabana é vista como a realização de um projeto de educação que é anterior ao PT chegar à prefeitura de Belém: “A Escola Cabana não nasce no Governo do Povo. Ela nasce na utopia dos petistas do Pará de se ter uma escola de qualidade para as classes populares” (N1). Este registro encontra coerência com o estudo de Fonseca (2009) ao apontar que esta proposta educacional adquire maior consistência durante a campanha eleitoral para a Prefeitura de Belém, em 1996, momento que adota para si a identidade da Cabanagem, entendida, neste trabalho, como um movimento revolucionário genuinamente amazônico (RODRIGUES, 2009).

A partir de 1997, o “Governo do Povo” começa o processo de implantação da Escola Cabana e, como não poderia ser diferente sob pena de cair em contradição, adota como uma de suas diretrizes a qualidade social da educação (BELÉM, 1999a), mas não a qualidade com enfoque neoliberal, fortemente difundida naquele contexto. Assim: “Não se lutava pela qualidade total como a SEMEC/BEL da gestão municipal anterior, mas como qualidade social: que desse acesso, mas que garantisse a permanência [do educando] com sucesso” (N1).

No âmbito escolar, esta política educacional foi estabelecida a partir do referencial da gestão democrática, o que possibilitou a eleição direta para Direção escolar e Conselho Escolar, além da construção do projeto político-pedagógico das escolas municipais:

A implantação da Escola Cabana se deu de maneira democrática, onde tivemos a oportunidade de discutir uma proposta de escola democrática no município de Belém e isso mexeu com três eixos principais, que a eleição direta do Conselho Escolar, do diretor de escola e também a construção do projeto político-pedagógico das escolas (N2-EA).

Sem deixar de lado os três eixos da gestão democrática da Escola Cabana, contou-se também com a efetiva participação da comunidade escolar: pais e alunos, professores, funcionários, técnicos e diretores:

A escola se organizou e realizou, a partir do Projeto Escola Cabana, as eleições diretas, a constituição dos Conselhos, que contava com diversas formações para conselheiros. Antes as escolas tinham o plano global, mas na visão democrática, política, de compromisso com o social da Escola Cabana foi possível construir o projeto político-pedagógico da escola que respeitasse as diversidades e que fosse fruto da necessidade do coletivo e isso se dava pelas assembleias com pais, funcionários, professores e técnicos, contado com acertos e erros. Esses foram os primeiros passos da Escola Cabana (N3-EB).

Percebemos uma coerência entre o anunciado pelos documentos analisados e as falas das narradoras em relação à factibilidade do Projeto Escola Cabana, principalmente no que concerne à ampla participação de professores, técnicos, alunos e pais em seu processo de implantação.

Esta ideia é reforçada pelo depoimento da quarta narradora:

Aconteceram muitas reuniões com a coordenação, direção, alunos, a comunidade. Era mostrado o que se queria, os objetivos e tudo era discutido. As falas significativas dos alunos e comunidades foram registradas e serviram de base para a construção do projeto político-pedagógico aqui na escola (N4-EB).

As narrativas das educadoras, sujeitos da pesquisa, evidenciam avanços engendrados na educação belenense, a partir da implantação da Escola Cabana.

#### 5.1.2. Escola Cabana: avanços na política educacional

A Escola Cabana representou alguns avanços na política educacional de Belém. As narradoras apresentam alguns sentidos dados à Escola Cabana que representam sua positividade na história da educação paraense.

De acordo com a narradora N3-EB: “A Escola Cabana foi um marco histórico para a educação no Pará”, principalmente porque esta proposta de educação via no povo belenense o princípio e o fim de suas ações democráticas, além de colocá-lo

na condição de sujeito ativo do devir histórico local. “Por meio da Escola Cabana os atores que fazem a escola estavam intervindo, sugerindo” (N2-EA).

A este respeito, uma das narradoras nos diz: “a Escola Cabana foi um projeto de educação para o povo. Na verdade, o povo era o sujeito da ação. Era uma escola em que a criança, mesmo na pré-escola, estava desenvolvendo sua cidadania” (N1).

Cidadania, um dos princípios orientadores da Escola Cabana (BELÉM, 1999a), também caracterizada como concretização de direitos sociais às classes populares. “A Escola Cabana foi a garantia de alguns direitos à população que vinha sendo deixada de lado: direito a esporte, educação, cultura e lazer” (N2-EA).

Para além desta dimensão ampla de política educacional democrática e de orientação aos interesses das classes populares, a Escola Cabana também foi marcada por mudanças na concepção de educação: “A Escola Cabana foi um momento de ruptura com uma educação tradicional e os primeiros passos de uma educação progressista” (N3-EB).

Educação progressista que traz em seu bojo suas próprias práticas. “Com a Escola Cabana houve mudanças na forma de avaliação, foi implantado o currículo por meio de ciclos e se deu um trabalho mais orientado à qualificação do professor” (N2-EA).

Ao comparar as memórias das narradoras quanto à educação anterior à proposta da Escola Cabana, veremos que as escolas municipais contavam com um documento denominado de Plano Global, que servia para direcionar suas ações, mas não abrangia em sentido democrático e participativo o Projeto Político-Pedagógico implantado no contexto do “Governo do Povo”:

Antes as escolas tinham o plano global, que servia para orientar suas ações, mas na visão democrática, política e de compromisso com o social da Escola Cabana foi possível construir o Projeto Político-Pedagógico da escola que respeitasse as diversidades e que fosse fruto da necessidade do coletivo e isso se dava pelas assembleias com pais, funcionários, professores e técnicos, contado com acertos e erros (N3-EB).

Na escola A, onde trabalhou a narradora N2-EA, houve uma mudança radical na maneira de gerir este espaço escolar, a partir da implantação da Escola Cabana.

A escola, que possui cinco Anexos pelos bairros da Terra Firme e Curió-Utinga, contava com o seguinte quadro, antes da posse do “Governo do Povo”:

- Os professores dos Anexos, apesar de serem da mesma escola, não se conheciam.
- Eram Anexos em termos de documentação e para percepção de recursos, mas a parte pedagógica não era integrada. Cada Anexo fazia sua Jornada Pedagógica, sua confraternização, etc.
- Antigamente os Anexos serviam até de ‘curral eleitoral’. Os políticos colocavam quem queriam para trabalhar nos Anexos.
- Os pagamentos não eram feitos pela Prefeitura, mas pela associação de moradores.
- Nos Anexos, podiam interromper aula e se faziam festas de padroeiro a qualquer dia. Se precisavam velar um defunto era para lá que levavam e se encontravam as portas fechadas as arrombavam (N2-EA).

A partir de 1997, com a Escola Cabana, houve as seguintes modificações:

- Delegaram um coordenador para cada Anexo. Este coordenador era vinculado à escola, mas visitando os Anexos.
- Os recursos materiais passaram a ser divididos e houve mais assistências aos Anexos.
- Vincularam os Anexos a uma Escola-sede e os profissionais passaram a ser profissionais da Rede, não mais qualquer um (N2-EA).

Esse contexto corrobora com o que uma das narradoras vem a dizer sobre a política educacional antes do “Governo do Povo”: “Naquele momento se tinha uma escola preparada para o fracasso escolar. O nível de retenção era altíssimo”. (N1). Era um sistema escolar que oferecia uma educação de baixa qualidade: “as pessoas quando saíam da escola não conseguiam fazer uma ‘leitura de mundo’, mal conseguiam fazer a leitura dos códigos da linguagem escrita” (N1).

A análise destas narrativas nos faz inferir que a Escola Cabana foi uma proposta de educação democrática, construída a partir de: “seminários, congressos, ciclos de estudos, fóruns para se discutir abertamente a proposta pedagógica democrática voltada para a classe popular” (N3-EB). Iniciativas estas realizadas por meio de princípios e diretrizes orientados, dentre outros aspectos, ao sucesso escolar do educando. Em geral, oriundo das camadas populares. “Tudo isso para se fazer uma educação comprometida com o sucesso da aprendizagem dos alunos” (N3-EB).

Nesse sentido, acreditamos que as prescrições dos documentos orientadores da Escola Cabana, por nós analisados, foram materializadas, pelo menos se considerarmos as memórias das educadoras, pois tanto os documentos quanto as narrativas apontam para a valorização do educador e da educadora, quer seja por meio das formações continuadas, pelo melhoramento do piso salarial ou mesmo pela melhoria de condições de trabalho, a partir da implantação da Hora Pedagógica (HP).

Ao comparar a gestão da SEMEC/BEL anterior à da Escola Cabana, a narradora N2-EA afirma que: “antes nada disso havia. Não nesse sentido, com todo esse aparato, esse leque de oportunidades, discussões em todas as instâncias, com essa dimensão mais democrática” (N2-EA).

Ao procurar tecer uma apreciação considerando a historicidade dialética da Escola Cabana, identificamos algumas dificuldades e contradições no processo de implantação e na operacionalização da Escola Cabana.

#### 5.1.3. Dificuldades e contradições na implantação da Escola Cabana

A implantação de um projeto de educação com estas abrangências territorial (o município de Belém e seus distritos) e temporal (oito anos) não poderia se dar sem dificuldades e incoerências.

Não obstante as discussões em torno desta nova proposta de se fazer educação, muitos profissionais da SEMEC/BEL, principalmente os professores, não se sentiam contemplados. Isto aconteceu porque o processo de elaboração dos documentos orientadores da Escola Cabana, sem perder de vista o princípio da democracia, deu-se a partir da eleição de delegados que representavam as escolas. “Construímos a Escola Cabana, mas por representatividade democrática” (N1).

Contudo, esta dificuldade de implantação da Escola Cabana não residiu na representatividade democrática, mas no fato de muitos delegados não darem o devido retorno do que se estava a se discutir e a se decidir nas plenárias, dificultando que os sujeitos a quem esta proposta de educação se direcionou se reconhecessem nela:

O problema é que nem toda a rede se reconhecia porque era eleito apenas um delegado por escola e nem sempre esse delegado discutia com a comunidade escolar sobre as decisões que estavam sendo tomadas (N1).

Por isso, “embora a proposta da Escola Cabana tenha sido largamente discutida, nem todas as escolas seguiam essa filosofia de qualidade social” (N4-EB).

Essa situação levou os técnicos da SEMEC/BEL a inaugurar uma nova fase de implantação da Escola Cabana, a do convencimento, que se deu porque havia professores resistentes a trabalhar com os referenciais cabanos, devido não se sentirem seus construtores.

Nós tínhamos uma equipe de técnicos que iam até às escolas disputar a proposta da Escola Cabana, pois nem todos os professores não estavam trabalhando de acordo com a proposta da Escola Cabana e não estavam porque não se sentiam construtores dela. Esse foi um nó da Escola Cabana. Nessa fase, já partíamos para o convencimento com alguns professores (N1).

Outro “nó” na implantação da Escola Cabana foi a efetivação da avaliação emancipatória, de caráter qualitativo, haja vista que: “os professores tinham dificuldade de avaliar o aluno fora da avaliação quantitativa” (N2-EA). Por outro lado, este “nó” transcendia a mera dificuldade dos professores, pois: “a própria família também tinha dificuldade de compreender esta nova forma de avaliação. O filho não chegava mais com o cronograma de provas e nem com as provas e notas” (N2-EA).

Por outro lado, esta valorização do educador nem sempre foi o que se esperava, por exemplo: “o piso pago pela HP não foi o que a categoria almejou. Nesse sentido, vejo uma incoerência, uma vez que se falava tanto de valorização do educador. Isso desvalorizou o magistério, a classe dos professores” (N3-EB). Esta incoerência talvez ajude a explicar, pelo menos em parte, o porquê da HP não ter contado com o senso de compromisso de muitos professores. “A Hora Pedagógica, apesar de ser uma conquista, não foi levada a sério por muitos professores” (N2-EA).

Outra incoerência entre o prescrito e o feito na Escola Cabana foi a resistência da SEMEC/BEL à mobilização crítica e possibilidade de greve pelos profissionais da Rede. “Se dizia que tínhamos o direito de instigar, mas na hora da

greve a SEMEC/BEL criava resistência. Era como se dissessem: ‘Façam a greve, vocês têm direito, mas não façam no meu Governo’” (N3-EB).

Ainda em relação aos professores, particularmente no que toca à prática pedagógica, uma das narradoras fez menção a uma distância entre o discurso e a prática. Em outras palavras, faltou a alguns professores a coerência entre o dito e o feito, em relação aos pressupostos da educação libertadora. “Havia muitos professores que se diziam progressistas e discursavam sobre Freire, mas suas práticas eram extremamente tradicionais” (N3-EB).

Também havia profissionais que realizavam uma prática educativa com menor ênfase nos processos de alfabetização, de leitura e de escrita, sobrevalorizando a criticidade e o diálogo:

Outro problema é que os alunos foram construindo o conhecimento crítico deles, mas a questão da estrutura de alfabetização foi deixada a desejar, com a produção da leitura e da escrita. Havia uma criticidade muito boa, mas se empacava no processo da construção da leitura e da escrita (N4-EB).

Nesse sentido, a narradora indica que esta tenha sido uma falha do processo de formação de educadores com os professores da Rede: “faltou nas formações continuadas, um trabalho mais efetivo quanto a essa questão” (N4-EB).

Por fim, entendemos que estas incoerências e dificuldades de implantação da Escola Cabana não devem ser tomadas por uma postura maniqueísta no sentido de compreender que esta proposta de educação não tenha dado certo. Pelo contrário, auxilia-nos a compreendê-la enquanto experiência historicamente situada, por isso condicionada, pois como visto anteriormente, a Escola Cabana também representou alguns avanços na política educacional de Belém.

Na próxima subseção, abordaremos a presença do pensamento educacional freireano, a partir das memórias das narradoras da pesquisa: todas, profissionais da SEMEC/BEL e engajadas, à época, com a EJA da Escola Cabana.

## **5.2- Presença de Paulo Freire na Escola Cabana: memórias de profissionais da EJA**

### **5.2.1. Escola Cabana e presença de Paulo Freire**

A partir dos documentos da Escola Cabana analisados no capítulo anterior, evidenciamos que seus princípios, diretrizes e a prática pedagógica dos profissionais da SEMEC/BEL estiveram fortemente influenciados pelo pensamento-prática educacional de Paulo Freire (BELÉM, 2004; BELÉM, 2003; BELÉM, 2002a/b; BELÉM, 1999a/b/c; BELÉM, 1999b).

No plano da materialidade da Escola Cabana, as narradoras também nos ajudam a explicitar a presença de Paulo Freire. “Acredito que Paulo Freire esteve presente em toda a ideologia da Escola Cabana” (N1) e ainda, “O Projeto Escola Cabana foi fundamentado em uma visão freireana” (N2-EA). Entretanto, conforme o exposto na seção anterior, nem todos os profissionais da SEMEC/BEL se reconheciam ou se sentiam sujeitos construtores desta nova proposta de educação e ainda havia o problema da falta de coerência entre o dito e o feito das práticas docentes.

Portanto, enquanto no plano discursivo se mencionou que Paulo Freire esteve presente na prática pedagógica dos profissionais da Rede Municipal de Educação, no plano de sua materialidade, esta presença não se efetivou sem dificuldades e incoerências, havendo, inclusive, a necessidade de se formar equipes de técnicos da SEMEC/BEL a visitar as escolas municipais com fins de convencimento de seus profissionais quanto à implantação da Escola Cabana.

Por outro lado, assim como nos documentos analisados, as narradoras esclarecem que Paulo Freire não foi o único referencial teórico da Escola Cabana. Mencionam o embasamento teórico da filosofia, da Psicogênese da Língua Escrita e do Construtivismo. Estes, lidos em diálogo com a Educação Popular de referência freireana:

A Escola Cabana foi costurada com outros autores, que entrelaçavam a corda da Educação Popular: Vygotsky, Gramsci, Emília Ferrero... todos eles entram numa perspectiva de ler melhor Freire, mas a linha mestra da Escola Cabana era a Educação Popular (N1).

Como linha mestra dos documentos da Escola Cabana, Paulo Freire também foi mencionado pelas narradoras, a partir de princípios político-pedagógicos, tanto no que toca seu pensamento educacional quanto sua prática de Secretário de Educação.

Houve destaque para algumas “marcas” da presença freireana no que toca à Escola Cabana enquanto política pública: “a mobilização social, a gestão democrática e a formação de educadores do educador” (N3-EB), mas também se previu: “uma educação de qualidade, priorizando o sucesso escolar dos educandos” (N4-EB).

Qualidade da educação – um dos quatro objetivos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Gestão Freire (2005b) – e qualidade social da educação, uma das diretrizes da Escola Cabana (BELÉM, 1999a), ambas acompanhadas de mudanças na organização curricular e nas estruturas organizacionais das escolas, visando à inclusão, o sucesso escolar e à formação de cidadãos.

A narradora 3 também fez menção de Freire no cotidiano das escolas:

Paulo Freire se fazia presente nas organizações curriculares via temas geradores, na discussão por meio da dúvida no outro. Paulo Freire nos ajudou a ter um outro olhar para a realidade social excludente que está aí, de maneira crítica. Paulo Freire nos ajudou a reconhecer a visão de mundo que os alunos traziam consigo (N3-EB).

O desvelamento da realidade social excludente por parte de educandos-educadores e de educadores-educandos, remete à luta por uma sociedade melhor, à formação cidadã do educando, sem deixar de lado o desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, “também se trabalhava a formação cidadã, a crítica dos alunos e a luta por uma sociedade melhor” (N4-EB).

”Marcas” do pensamento educacional de Paulo Freire, assim como outras. Conforme a fala da narradora N2-EA: “buscou-se a proposta freireana para se trabalhar nas escolas o tema gerador, a contextualização dos conteúdos, os princípios de formação da cidadania, do respeito e do diálogo”, assim como, “o reconhecimento das falas significativas do educandos e a compreensão do conhecimento como mediação de sujeitos que conhecem” (N3-EB).

Conhecimento compreendido: “não como algo imposto, mas construído” (N4-EB), que corrobora uma concepção de educação, que transcende os limites territoriais da escola e possibilita a participação democrática e popular nas decisões:

Paulo Freire se fez presente nas mobilizações porque ele dizia que a educação não se dá apenas na sala de aula. Então se construía conhecimento nas assembleias, nos encontros, no pátio da escola, todos com direito à fala (N3-EB).

“Marcas” freireanas, princípios educativos da Escola Cabana que envolveu desde a Educação infantil à EJA:

A proposta da Escola Cabana é norteada pela proposta de educação de Paulo Freire. É norteada por uma democracia responsável: a criança aprende a falar, a dialogar fazendo parte das rodas de conversa (N1).

Portanto, embora Paulo Freire seja comumente conhecido como educador popular e particularmente pelos grandes projetos de alfabetização de adultos (TORRES et. al., 2002), na Escola Cabana, buscou-se trabalhar a radicalidade da formação democrática com crianças. Prova de respeito ao outro, ainda que menor de idade.

Mas outra característica freireana também foi explicitada na Educação Infantil, isto é, a organização curricular por meio de temas geradores. “Na educação infantil trabalhamos com temas geradores, trabalhamos com a palavra do educando, que vem da comunidade e é vivida e sentida por ele” (N4-EB).

Assim, evidenciamos a presença de Paulo Freire nas concepções político-educacionais constantes nos excertos das narrativas e na operacionalização da Escola Cabana em sua organicidade.

#### 5.2.2. Presença de Paulo Freire na práxis educativa da EJA da Escola Cabana

A EJA da Escola Cabana surge como PROALFA, com a meta de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em Belém (BELÉM, 1999b). Desde logo, uma perspectiva de trabalho orientada às camadas sociais menos favorecidas economicamente. Perspectiva que encontra consonância com o trabalho desenvolvido por Freire e equipe na cidade de São Paulo a partir da criação do MOVA/SP.

Em Belém, o trabalho com a EJA perpassou por uma perspectiva de inclusão social do jovem e adulto, tendo como principal referência o legado político-pedagógico freireano. “No caso da EJA, com Paulo Freire houve a quebra do paradigma da ignorância e da marginalidade do adulto” (N4-EB).

Reconheceu-se, portanto, o educando-educador da EJA como sujeito histórico, possuidor de cultura, detentor e construtor de conhecimento, com base em uma prática educativa dialógica com vistas à assunção de sua cidadania:

Trabalhávamos com o adulto cidadão, senhor de conhecimento, que, vindo do interior, sabia plantar, colher, fazer farinha. A nova concepção que entra na escola, bebida em Freire, é que ele tem saber, que não é maior ou menor que outros conhecimentos, mas que dialoga com o saber sistematizado para que eles possam se ler melhor no mundo, para ajudar o aluno adulto a assumir, de maneira mais ampla, sua cidadania (N1).

Prática educativa humanizadora, portanto, com referência na tolerância como qualidade de conviver, respeitar e aprender com o diferente (FREIRE, 1997a). Prática que parte das expectativas e da realidade material dos educandos para efetivar seu planejamento pedagógico curricular, sem deixar de lado as referências legais da educação nacional:

O planejamento deveria iniciar com a diagnose inicial da realidade da turma. Levantávamos suas expectativas, o que lhes eram significativos. A partir daí montava-se o planejamento, adequando-se o currículo escolar, considerando também os PCN's, e a base nacional comum (N3-EB).

Em linhas gerais, antes da Escola Cabana, praticava-se uma ação educativa em EJA de caráter antidialógico e opressor, aos moldes da educação denominada por Freire (2005b) de bancária. Daí o porquê de uma das narradoras afirmar. “Antes diziam: Tu não sabes nada! Tu vieste para cá ‘zerado’” (N1).

A partir das memórias das narradoras, apresentamos no quadro a seguir, as principais “marcas” do legado de Paulo Freire na prática educativa da EJA da Escola Cabana.

**Quadro 14: “PRESENÇA” DE PAULO FREIRE NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EJA DA ESCOLA CABANA**

“PRESENÇA FREIREANA”	Caracterização na prática educativa da EJA da Escola Cabana
<p>1. <i>O ousar com competência.</i>            ✓ Toda experiência dialógica, baseada em princípios e métodos libertadores precisa ser efetivada com seriedade e competência (FREIRE; SHOR, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Escola Cabana foi espelhada no pensamento de Paulo Freire, por exemplo, trabalhamos com a questão do ousar com competência” (N3-EB).</li> </ul>
<p>2. <i>Os princípios da formação da cidadania, do respeito ao educando e do diálogo.</i>            3. <i>A organização curricular via tema gerador, respeitando-se a cultura do educando.</i>            ✓ Princípios e práticas educativas presentes na gestão de Freire junto à SME/SP (FREIRE, 2005b) e fundamentalmente em seu trabalho na educação popular (FREIRE, 2005b).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Buscou-se na proposta freireana para se trabalhar nas escolas o tema gerador e a contextualização dos conteúdos, os princípios de formação da cidadania, do respeito e do diálogo” (N2-EA).</li> </ul>
<p>4. <i>O avanço crítico da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.</i>            ✓ Avanço que implica no “compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 2002, p. 33).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Também compreendíamos as limitações dos educandos, mas sabendo que era preciso instigar para que o outro pudesse avançar e avançar junto no conhecimento” (N3-EB).</li> </ul>
<p>5. <i>A participação popular nas decisões da Escola.</i>            ✓ Como meio para substantivar a democracia e o planejamento autogestionado entre a comunidade educativa dos ambientes escolares (FREIRE, 2005b).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gestão aqui na escola é bem presente com a comunidade, (...) nunca vem com nada decidido, mas se decide coletivamente, ouvindo até os alunos” (N4-EB).</li> </ul>
<p>6. <i>A adoção das inquietações dos educandos como desafios gnosiológicos como meio de aprofundar o conhecimento criticamente.</i>            ✓ “a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As educadoras começam a aprender que podem aprender com as perguntas e críticas das crianças, jovens e adultos” (N4-EB).</li> </ul>
<p>7. <i>A tomada de opção política em face da realidade social excludente.</i>            ✓ É imperioso a educadores/ras progressistas reconhecer a politicidade da educação e em face dela se posicionar, tendo em vista o tipo de sociedade de que se queira participar (FREIRE, 1997a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Paulo Freire nos ajudou a ter um outro olhar para a realidade social excludente que está aí, de maneira crítica” (N3-EB).</li> </ul>

**Fonte: Produção própria – set./2012**

Práticas educativas que tiveram suas referências em Paulo Freire na medida em que estimulou: a dialogicidade de maneira séria e competente, o respeito entre educadores-educandos e educandos-educadores; a utilização de temas geradores no currículo escolar, promovendo a contextualização do conhecimento; o desenvolvimento da curiosidade epistemológica do educando-educador; a participação democrático-popular em relação ao poder escolar; e a opção política definida e orientada aos sujeitos populares e excluídos socialmente.

### 5.2.3. Paulo Freire na formação de educadores da EJA da Escola Cabana

No que toca o trabalho com a qualificação do professor e da professora de EJA, este se deu por meio de um processo permanente de formação, com base no referencial teórico freireano:

Na EJA, compramos um livro Pedagogia do Oprimido para cada professor. Passamos seis meses lendo. Depois aprofundamos o tema gerador, tema epocal, etc. Este livro foi um dos livros principais porque a partir dele se buscou outros autores (N1).

Esta foi a experiência do primeiro ano de formação de educadores para a EJA. Em seguida, sem parar com os processos formativos, a gestão municipal da EJA montou uma biblioteca com toda a obra de Paulo Freire, além de disponibilizar salas de leitura e outras bibliotecas com acervos freireanos. “Compramos toda a bibliografia que conseguimos de Paulo Freire. Colocamos em bibliotecas e salas de leitura. Havia uma biblioteca da EJA com toda a obra de Paulo Freire” (N1).

Muitas vezes, a sistemática das formações se deu por meio de partilhas de experiências entre escolas municipais. “Era proporcionada a partilha de experiências entre escolas da Rede com base no diálogo” (N2-EA).

Nestas partilhas de experiências: “tinha-se como referência o olhar do aluno como trabalhador, oriundo da classe popular, sujeito merecedor de respeito” (N3-EB). Estas discussões abordaram temáticas como a transformação social, a melhoria da qualidade de vida da comunidade e a construção do conhecimento:

As formações tinham presente a valorização do educando dentro de sala de aula, não só no que se refere à construção do conhecimento, mas na própria atuação deles na sociedade, visando uma mudança social, a melhoria da qualidade de vida do coletivo. Sempre era mostrado isso nos materiais e nas discussões das formações (N4-EB).

Outra temática recorrente foi a avaliação emancipatória. “Quanto a avaliação discutiu-se sobre a proposta emancipadora que contava com vários recursos avaliativos” (N3-EB). Esta perspectiva avaliativa leva em conta diferentes instâncias e instrumentos avaliativos, como o Conselho de Totalidades, o Plano Pedagógico de Apoio e o Registro Síntese, apresentados no capítulo anterior (BELÉM, 2003).

No que concerne à prática do educador e da educadora, a sistemática de formações continuadas também contou com princípios da educação freireana, tal como a ênfase na criticidade da leitura da realidade social, a visão de construção do conhecimento entre sujeitos mediados pelo mundo, o diálogo e o respeito à cultura do educando. “Na Escola Cabana, havia toda uma formação do educador para ele ver a realidade de maneira crítica e sendo capaz de construir o conhecimento junto com o aluno, respeitando a fala do outro” (N3-EB).

Não é sem motivo que a Escola Cabana, no tocante às práticas pedagógicas, também representou um projeto de humanização, com base no respeito, na construção do conhecimento entre os sujeitos do processo educativo, na escuta e no diálogo, conforme nos diz uma das narradoras, professora de EJA:

A Escola Cabana foi um projeto de educação que me tornou mais humana em termos de minha interação com os alunos, uma pessoa mais aberta ao diálogo e a ouvi-los mais e me fez entender que eles estavam aqui para aprimorar os conhecimentos que eles já tinham e eu também. Me fez perceber que o conhecimento deles é muito importante (N4-EB).

Portanto, no concernente à Escola Cabana e sua proposta de EJA, acreditamos ter havido uma tentativa historicamente condicionada, mas ainda assim, tentativa, de promover em Belém uma educação de qualidade social, de participação popular e com base na humanização do ser humano, independentemente de sua origem étnico-racial ou de classe social, por isso mesmo: dialógica, crítica e de promoção à cidadania.

Uma proposta de educação de referências filosófico-político-educacionais freireanas. Assim, concordamos com uma das narradoras ao afirmar: “A Escola Cabana foi espelhada no pensamento de Paulo Freire” (N3-EB).

A seguir, passaremos a abordar a presença da Escola Cabana na gestão atual da SEMEC/BEL e suas contribuições a uma EJA democrática, popular e inclusiva.

### **5.3- Memória viva: o legado de Paulo Freire e da Escola Cabana na EJA**

Nos dois últimos pleitos à prefeitura de Belém, 1996 e 2000, a cidade permaneceu liderada politicamente pelo Partido dos Trabalhadores, tendo o prof. Edmilson Rodrigues como seu prefeito.

Em 2004, houve nova disputa eleitoral para a Prefeitura de Belém. Ao todo sete chapas políticas concorreram com seus respectivos representantes: Ana Julia de Vasconcelos Carepa, do PT; Arnaldo Jordy Figueiredo, do Partido Popular Socialista (PPS); Atnágoras Teixeira Lopes, do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU); Duciomar Gomes da Costa, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Hélio Mota Gueiros, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Martinho Arnaldo Campos Carmona, do Partido Democrático Trabalhista (PDT); e por fim, Raimundo Abdon da Silva, do Partido Trabalhista Cristão (PTC) (TSE, 2004).

Em 31 de outubro de 2004, houve as eleições de 2º turno entre Ana Júlia Carepa (candidata sucessora de Edmilson Rodrigues) e Duciomar Costa. Com 48,933% dos votos válidos (TSE, 2004), Duciomar se torna prefeito de Belém, reelegendo-se no pleito de 2008.

A pergunta que se faz é: Sendo a Escola Cabana e dentro dela, a EJA, uma proposta de educação de orientação político-ideológica diferente da atual gestão municipal, houve sua extinção ou se mantiveram algumas de suas características?

Em linhas gerais, de acordo com excertos das narrativas, depreendemos que: “A filosofia de trabalho da Escola Cabana foi acabada enquanto gestão municipal” (N1) e que esta extinção não foi acompanhada de uma política educacional com princípios educacionais claros. “A SEMEC/BEL, hoje, não apresenta uma outra proposta de educação com concepções claras, tal como a Escola Cabana” (N2-EA).

Talvez isto esteja a ocorrer porque a gestão atual da SEMEC/BEL tenha no autoritarismo e na centralização do poder as bases de suas concepções de

educação e gestão. “A concepção atual de educação e de gestão [da SEMEC/BEL] é autoritária, é centralizadora” (N2-EA).

No entanto, houve conquistas da Escola Cabana que permaneceram na gestão atual. Algumas, descaracterizadas de sua gênese político-filosófico-educacional, de caráter popular e democrático, outras, contabilizando-se melhorias no seu modo de proceder.

Permanecem, por exemplo, as eleições para Direção Escolar. Neste caso, há uma grande diferença no processo atual se comparado com o do período da Escola Cabana, pois antes:

No processo da Escola Cabana havia debate, se apresentava a proposta de gestão para a comunidade escolar e esta tinha autonomia para escolher. A SEMEC/BEL não intervia nesse processo, apenas ajudavam na parte burocrática e técnica, por exemplo, com a produção de cédulas (N2-EA).

Embora não se tenha deixado claro como a gestão atual intervém na escolha da Direção Escolar, compreendemos que o processo de eleição atual está muito mais interessado em cumprir com uma formalidade, no caso, o da votação da comunidade educativa, do que em fazer desse processo uma aula de democracia a educandos, professores, técnicos e comunidade em geral, tal como o proposto por Freire (2005b) para a SME/SP e conforme o exercitado em muitas escolas municipais que experienciaram a Escola Cabana, haja vista que, atualmente: “o candidato apresenta a proposta de gestão na SEMEC/BEL, faz uma prova lá e a comunidade vem apenas votar” (N2-EA).

Outra conquista que permanece na gestão atual, mas que sofre modificações em seu *quefazer* é a operacionalização dos Conselhos Escolares. A crítica se dirige à falta de meios concretos de se efetivar uma gestão coletiva, conforme orientou a Escola Cabana (BELÉM, 1999c), e porque há pouca formação político-pedagógica aos conselheiros. A ênfase do processo formativo dos conselheiros está na dimensão técnica:

Permanece o Conselho Escolar, mas não como antes, pois quase não há, nesta gestão, formação pedagógico-político e nem se promove uma prática efetiva de gestão coletiva e integradora entre profissionais da escola e comunidade. Há formação técnica, mas a político-pedagógica não (N2-EA).

Portanto, a operacionalização do Conselho Escolar se dá com base em uma prática antidemocrática, fundada na centralização do poder e no autoritarismo da gestão atual da SEMEC/BEL, que: “acha que o Conselho atrapalha em vez de ajudar” (N2-EA).

Por outro lado, algumas conquistas da Escola Cabana, além de permanecerem na gestão atual, foram melhoradas em termos de procedimentos. É o caso, por exemplo, do currículo da EJA.

Nas gestões do “Governo do Povo”, adotou-se a prática democrática de se discutir, ainda que por representatividade, as decisões que orientaram as práticas educativas. Esse foi o contexto pelo qual as Totalidades I e II passaram a ser implantadas nas escolas municipais, a partir do ano 2000 (BELÉM, 1999b), após inúmeras discussões: “as decisões eram tomadas de maneira coletiva. Para adotar as Totalidades do Conhecimento houve discussão nas escolas, que enviaram delegados ao Fórum de Educação e daí foram votados os referenciais da EJA” (N1).

Neste contexto, houve votação visando a implementação das Totalidades III e IV para se trabalhar com a EJA, e, a despeito de a gestão municipal pensar que esta seria a melhor perspectiva pedagógica para esta modalidade de ensino, não foi aprovada no Fórum de Educação de 1999. A decisão da maioria foi respeitada.

Ocorre que a gestão da SEMEC/BEL, pós-2004, utilizando do discurso ideológico do “acúmulo e salto”, ou seja: “já acumulamos discussões sobre essa temática e agora é preciso dá um salto adiante” (N1), determinou, por decreto, a implantação das Totalidades III e IV, a partir deste ano de 2012. Logo, uma decisão tomada sem discussão com os professores e técnicos das escolas da SEMEC, por meio, por exemplo, de *Fóri* de Educação.

Mesmo com todas as dificuldades de Governo, ele reconhece que a melhor proposta de se trabalhar com EJA são as totalidades e hoje eles trabalham com esta referência, mas não implantada esse viés de discussão democrática. E assim, de cima para baixo, por decreto, determinaram a implantação, a partir desse ano (2012), das Terceira e Quarta Totalidades (N1).

Assim, em nossa perspectiva, embora inferimos melhoria qualitativa no currículo da EJA, por considerar positiva a implementação das Totalidades do Conhecimento, pensadas ainda durante a Escola Cabana. Posicionamo-nos de

maneira contrário a respeito do modo como se sucedeu a implementação das Totalidades 3 e 4, pois desconsidera a decisão democrática e os anseios de grande parte dos profissionais da educação, sujeitos sociais, fundamentais à construção da educação pública municipal de Belém.

A Hora Pedagógica, tal como operacionalizada atualmente, também merece destaque, pois no período da Escola Cabana não havia um acompanhamento pedagógico sistemático global dos momentos formativos. Eis a razão do surgimento de termos pejorativos com as iniciais HP: “Durante o nosso governo, nossa equipe não acompanhava em sua totalidade a Hora Pedagógica e aí aconteceu de termos muitos professores dizendo que HP era a ‘Hora do Papo’” (N1).

De acordo com os dados coletados, compreendemos que, muitas vezes, professores e professoras não aproveitaram o tempo da HP de acordo com objetivo formativo engendrado pela Escola Cabana. “Acontecia que os professores mais planejavam suas aulas do que realizavam discussões formativas” (N1).

Atualmente “as formações continuadas estão mais amadurecidas” (N3-EB) e no contexto da HP, os professores se centralizam em um Núcleo da SEMEC/BEL em dias diferentes e efetivamente realizam discussões formativas:

Os professores vão para o NIED (Núcleo de Educação e Informática). O dia da minha HP é quarta-feira. Nesse dia vou para o NIED. Lá tenho um computador, uma discussão geral com profissionais de outras escolas, há uma partilha de conhecimentos (N1).

Mantêm-se na gestão atual da SEMEC/BEL práticas avaliativas escolares de referência qualitativa e de não retenção do educando, inclusive com o aprimoramento de instrumentais avaliativos, como é o caso do Registro Síntese, instrumental elaborado nos tempos da Escola Cabana:

o processo de avaliação ainda é de progressão, de cunho qualitativo, com base em vários olhares sobre o aluno e com base no Registro Síntese, agora mais aprimorado, considerando as exigências legais. Mas ressalto, tudo isso teve início na Escola Cabana (N3-EB).

Destacamos, também, que atualmente a Escola Cabana se faz presente em escolas municipais de Belém, pois pelo menos no que tange a realidade da Escola

B<sup>13</sup>, ainda ocorre, por exemplo, o planejamento participativo orçamentário – mecanismo democrático pelo qual se decide com a comunidade, a aplicação dos recursos financeiros:

Por exemplo, hoje nossa escola tem quatro salas climatizadas e isso só foi possível por conta da participação popular na decisão da aplicação dos recursos federais. Ressalto que essa prática iniciou com o Projeto Escola Cabana (N3-EB).

A partir dos excertos das narrativas, também destacamos uma diferença qualitativa nas práticas educativas dos professores que experienciaram a Escola Cabana, são mais críticos, organizados e têm mais coragem de ousar pedagogicamente. “Os professores que vivenciaram o Projeto Escola Cabana ousam mais, se expõe mais, são mais críticos e organizados enquanto categoria” (N3-EB).

Inferimos, então, que estas práticas pedagógicas tenham contribuído para auxiliar a formar educandos de EJA mais críticos. “Mesmo depois da Escola Cabana, o nosso aluno de EJA ousa, se posiciona, expressa seu pensamento. Isso foi legado da Escola Cabana” (N3-EB). Afinal, no dizer da narradora N4-EB, outra continuidade da Escola Cabana: “é o trabalho educativo voltado para o respeito ao educando, que ele seja uma pessoa atuante, com autoestima elevada e que busque uma melhor qualidade de vida”.

Práticas pedagógicas da Escola Cabana, por princípios do pensamento-prática de Paulo Freire e que atualmente permanecem na identidade profissional das narradoras da pesquisa, independentemente da atuação ou do cargo exercido – docente, coordenadora pedagógica, diretora de escola e gestora municipal da EJA – e mesmo que a Escola Cabana tenha sido extinta em 2004, enquanto política pública.

Alguns princípios orientadores destas práticas pedagógicas, em nossa compreensão, constituem-se em legado da Escola Cabana e que fundamentalmente acusam a presença e atualidade de Paulo Freire à realidade educacional belenense:

---

<sup>13</sup>Infelizmente, não nos foi possível tecer uma análise sobre o legado da Escola Cabana à atualidade da Escola A, pois as informações contidas nas narrativas da narradora N2-EA se referem à realidade desta escola, considerando a vigência da Escola Cabana. No entanto, desde o ano 2005, foi transferida para outro ambiente escolar municipal, afastando-se, assim, das atividades político-pedagógicas da Escola A.

1. As concepções de ser humano, mundo e sociedade de Paulo Freire que orientaram a Escola Cabana:
  - “A Escola Cabana, que é freireana, traz uma concepção de homem, mundo e sociedade que hoje tento realizar na minha prática” (N2-EA).
2. A luta por uma sociedade democrática:
  - “Precisamos construir uma sociedade radicalmente democrática. Defendo vigorosamente a concepção de educação como prática de liberdade” (N1).
3. O cultivo da vocação ontológica do ser humano em *ser mais*.
  - “Outro ponto que destaco é o acreditar no potencial deles. Os alunos depõem, dizendo: ‘Muito obrigada por acreditar em mim’” (N4-EB).
4. O cultivo da alteridade: “O respeito pelo outro” (N3-EB), que tem pressuposto de uma educação humanizada e humanizante:
  - “Não sou apenas professora, antes, sou ser humano e é assim que trato os alunos” (N4-EB).
5. A busca em conhecer a realidade sociocultural dos educandos: “o buscar conhecer a realidade dos educandos” (N2-EA), acompanhada de seu reconhecimento cultural:
  - “A valorização da cultura e dos saberes que os educandos possuem: a pesca, o navegar com canoas, etc.” (N4-EB).
6. O estabelecimento do conhecimento por sujeitos mediados pelo mundo:
  - “a construção do conhecimento feito entre sujeitos” (N3-EB).
7. Estar conscientes de nossas opções políticas: a favor de quem, contra o que:
  - “Paulo Freire contribuiu na importância de se ter clareza de nossa opção política” (N4-EB).
8. A crença de que a história não é inexorável e que é preciso cultivar a esperança:
  - “Freire me ensinou a ter esperança e acreditar que a história é passível de mudança” (N3-EB).
9. A prática do diálogo que também envolve o saber escutar:
  - “o aprender a escutar o educando” (N4-EB).
10. A *práxis*, inclusive como princípios das formações continuadas da Escola Cabana:

- “a ação-reflexão-ação sobre a nossa prática” (N4-EB).

#### 11. A interdisciplinaridade.

- “Abordagem interdisciplinar dos conteúdos” (N4-EB).

Hoje, os princípios educativos explicitados acima, podem se tornar pistas para a construção de uma política e prática educacional que vise à inclusão social, e a concretização do ideal de escola pública, democrática e popular, principalmente no que toca à EJA.

Para tanto – em caso de haver em um futuro próximo a possibilidade de concretização de tal proposta de educação – é fundamental que se realize uma análise crítica aos erros e acertos do passado, em particular, em relação à Escola Cabana, concomitante a uma releitura de Paulo Freire a considerar a sociedade imersa em um contexto neoliberal e de globalização econômica, de efervescência reivindicatória dos grupos excluídos, imersos no panorama social da interculturalidade.

É preciso também que o devir desta política e prática educacional, respeite o que foi conquistado historicamente e que tenha como referência de trabalho a democracia, conforme nos aponta a narradora N3-EB.

Tal proposta precisa respeitar tudo o que já foi construído historicamente. Levar em consideração o feito e aprimorar respeitando o ponto de vista dos outros. Assim, teremos condições de continuar formando (N3-EB).

De tal modo que se incentive nas escolas a gestão democrática e a efetiva participação do Conselho Escolar, como instância consultiva e deliberativa. “Na escola, não deixar de lado a gestão democrática envolvendo toda a comunidade escolar, manter a ideia do Conselho Escolar como instância de participação coletiva e de decisões” (N4-EB).

Práticas democráticas assim, ainda hoje dão resultados positivos nas escolas, por exemplo: “hoje, não temos evasão significativa e a procura de pais para matricular é muito grande” (N4-EB).

Portanto, com vistas à atualização de uma política educacional e de prática pedagógica inclusiva, democrática e popular, é importante a realização de formações político-pedagógicas a toda a comunidade educativa, inclusive os

gestores. Assim pode-se ter uma maior aproximação entre gestão e comunidade, além de poder haver o fortalecimento, não apenas técnico, dos Conselhos Escolares. “A formação dos gestores escolares seria interessante para uma proposta atual; a aproximação da gestão com a comunidade; o fortalecimento dos conselhos escolares” (N2-EA).

Tal política e prática educacional não podem deixar de dar atenção ao currículo da EJA, principalmente devido à realidade material de seus educandos. “Perpassa pelo currículo que venha atender o aluno da EJA, que é um educando que vem cansado, que trabalha e fazer para ele uma escola que lhe seja interessante” (N2-EA).

Nesse sentido, é mister reconhecer e valorizar os saberes deste educando, adquiridos pela experiência. “É importante valorizar a experiência dele e trazer para dentro da escola a realidade dele e trabalhar pedagogicamente em função disso” (N2-EA).

Práticas curriculares e pedagógicas que devem partir de uma concepção amorosa de ser humano, que respeite e valorize o educando, que é *persona*, mas também cidadão, situado social e historicamente. “Para uma educação de jovens e adultos que viabilize a inclusão social hoje é importante a valorização do aluno enquanto pessoa e cidadão” (N4-EB).

Assim, apesar de a Escola Cabana ter conhecido seu fim enquanto política e filosofia em 2004, por ocasião da derrota do PT no pleito eleitoral para a Prefeitura de Belém, no que diz respeito à gestão municipal da SEMEC/BEL, houve a permanência de algumas conquistas, entre as quais: “a Hora Pedagógica e o piso do salário dos professores” (N1).

Por fim, também analisamos que a Escola Cabana, bem como o pensamento e a prática educacional de Paulo Freire, continuam atuais e podem se constituir em parâmetro para a construção de uma proposta educacional com vistas à democracia e à inclusão social, nos dias atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado surge de uma parceria entre o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e o Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos, ligados à Universidade do Estado do Pará. No entanto, sua origem remonta ao aceite do NEP/UEPA em participar de uma pesquisa mais ampla e interinstitucional denominada: “A presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”, que é liderada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul, da Cátedra Paulo Freire, vinculada à PUC/SP. Pesquisa esta que tem, dentre seus objetivos, a intenção de identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil.

Nesse sentido, ao considerar que entre os anos de 1997 e 2004, a prefeitura de Belém foi regida por um partido de origem popular, o PT, e que nesse íterim houve a implantação de uma política educacional intitulada de “Escola Cabana” e que teve como um de seus principais referenciais o legado educacional de Paulo Freire, propomo-nos a analisar a presença do pensamento e prática educacionais de Paulo Freire nas memórias de profissionais da educação que atuaram na EJA da Escola Cabana.

Além deste escopo central, outros foram explicitados: (a) sistematizar um registro histórico sobre a Escola Cabana e sua proposta EJA; (b) apontar o legado político-educacional de Paulo Freire para a criação da Escola Cabana; e (c) identificar categorias freireanas presentes em documentos e nas memórias e *práxis* educativa de profissionais da EJA da Escola Cabana.

Mediados por estes objetivos, organizamos estas “Considerações Finais” em três partes. A primeira apresenta uma síntese sobre a implantação da Escola Cabana, realçando suas prescrições documentais e o que foi efetivado em sua materialidade, de acordo com as narrativas coletadas. A segunda parte explicita os principais elementos político-educacionais do legado de Paulo Freire que auxiliaram na gênese da Escola Cabana e de sua proposta de Educação de Jovens e Adultos, além de relacionar e comentar as principais categorias freireanas presentes nos documentos da SEMEC/BEL e nas narrativas sobre a *práxis* das profissionais da EJA, sujeitos da pesquisa. Por fim, a última parte aponta para a atualidade de Paulo Freire como referência de política educacional humanizadora, democrática e popular

e para as conquistas da Escola Cabana que permanecem na gestão atual da SEMEC/BEL.

### **a. Da implantação da Escola Cabana**

#### **a.1- O que apontam os documentos**

A Escola Cabana foi uma proposta de educação à cidade de Belém, implementada pelas gestões municipais do Partido dos Trabalhadores, durante os anos de 1997 a 2004. Esta proposta educacional, ao evocar a Cabanagem enquanto revolução genuinamente amazônica como marca central de sua identidade, intencionou se constituir em uma política educacional de identificação e luta pelos interesses das camadas populares e excluídas dos processos sociais, além de visar à participação popular nos processos decisórios locais.

A partir de discussões em plenárias com os sujeitos da comunidade educativa em geral e com a participação da sociedade civil organizada, foram escolhidas a inclusão social e a construção da cidadania como os princípios orientadores da Escola Cabana e como suas diretrizes básicas: a democratização do acesso e a permanência com sucesso do educando; a gestão democrática; a valorização e qualificação dos profissionais da educação; e a qualidade social da educação.

Entretanto, conforme explicitamos a partir de pesquisas anteriores, tais princípios e diretrizes prescritos nos documentos analisados evidenciam uma crença exacerbada na educação no que se refere ao seu poder de transformação social e de salvaguarda das desigualdades sociais.

Ainda assim, vemos na Escola Cabana uma possibilidade histórica de se praticar uma educação humanizada e humanizadora, por isso, cidadã, democrática e inclusiva, que se materializou por meio de algumas ações estruturantes: a gestão democrática, a reorientação curricular, a política de formação de educadores, a avaliação emancipatória e a implementação de uma perspectiva popular de EJA.

As ações de gestão democrática tanto no plano da Escola Cabana quanto no dos espaços educativos, envolveram a inserção de instâncias democráticas, como as eleições diretas para diretores de escola e para os conselhos escolares. Estes, instituídos com especificidade consultiva e deliberativa acerca da gestão

administrativa escolar, além de formados por sujeitos da comunidade educativa e sociedade civil organizada.

Em linhas gerais, o movimento de reorientação curricular das escolas públicas municipais de Belém, configurou-se em uma experiência político-pedagógica de oposição às práticas educativo-curriculares tradicionais e elitistas.

De maneira geral, quisera-se instituir um currículo cabano de abordagem interdisciplinar, por meio de temas geradores e visando factibilizar uma educação emancipatória.

Em relação ao currículo da EJA, foi inserida a concepção de Totalidade do Conhecimento no trabalho educativo, presumindo-se, portanto, o reconhecimento e a valorização dos saberes apreendidos no convívio cotidiano dos educandos como meio de desvelamento da realidade, além de promover uma educação inclusiva e de superação do currículo linear, fragmentado e de origem cartesiana.

A política de formação de educadores apontou as educadoras e educadores da SEMEC/BEL como os principais responsáveis pela concretização dos princípios e diretrizes da Escola Cabana.

Estas formações tinham como objeto de estudo central a própria prática educativa e aconteciam preferencialmente nas escolas, por meio de eixos de discussão previamente selecionados pelos professores.

Processo formativo que se tornou possível a partir da instituição da Hora Pedagógica, pela qual os docentes eram dispensados das atividades de regência de classe a fim de participar de momentos formativos.

Outra ação estruturante apontada nesta dissertação foi a adoção e implementação da avaliação emancipatória, que visou, dentre outros aspectos, a orientar os processos de tomada de decisão, apontando avanços, dificuldades e possibilidades dos sujeitos do trabalho educativo; indicar a adequação dos dispositivos pedagógicos utilizados; apontar para a prática inclusiva dos educandos, haja vista seu caráter de não retenção e o favorecimento dos sujeitos buscarem melhores condições de vida e exercício crítico da cidadania.

Perspectiva avaliativa que contou com os conselhos escolares, de Totalidade e de Ciclos como instâncias avaliativas, além de instrumentos, como o diário de classe e o Registro Síntese.

No que se refere às prescrições documentais para a EJA da Escola Cabana, destacamos que esta modalidade de ensino foi concebida como direito social. Nesse sentido, compreendemos tal concepção como uma resposta concreta da gestão municipal em lutar pelos interesses das classes populares.

Sua reorientação curricular teve na I Conferência Municipal de Educação e no I e II Fóris Municipais de Educação seus momentos-chave de engendramento, a partir dos quais foram estabelecidas conquistas, como a Totalidade do Conhecimento.

Apontamos que a proposta orientadora da EJA da Escola Cabana tem como sua principal referência teórica o legado educacional de Paulo Freire, haja vista que nos documentos analisados da Escola Cabana encontramos as concepções de ser humano, de sociedade e de educação de base teórica freireana, além de categorias de seu pensamento educacional, como o diálogo e o saber de experiência feito.

Referencial freireano constante também nos documentos orientadores das formações às educadoras e educadores da EJA, que explicitou temas como: educação bancária, educação libertadora, pesquisa socioantropológica, tema gerador, universo vocabular e palavra geradora. Estas formações visaram uma prática educativa a mediar a formação do senso crítico do educando, bem como a superar de representações preconceituosas, como aluno “burro”, “incapaz”, promovendo sua vocação ontológica ao *ser mais*.

No contexto das prescrições documentais, conseguiu-se a implementação das Totalidades 1 e 2, no lugar das 1ª e 2ª Etapas. Não foi possível a concretização das Totalidades 3 e 4.

#### a.2- O que dizem as profissionais da EJA

As profissionais da educação que colaboraram com a pesquisa compreendem que a Escola Cabana foi um projeto de educação que teve, de fato, como uma de suas referências de ação a qualidade social da educação.

Constituiu-se em marca factual desta proposta educacional a gestão democrática, concretizada por instâncias de democratização do poder, as eleições diretas para direção escolar e conselho escolar (estes, operando em caráter consultivo e deliberativo), além da viabilidade da construção dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais.

Se um dos ideais prescritos nos documentos da SEMEC/BEL Cabana foi a participação popular, consideramos que por meio destas instâncias de gestão democrática, este ideal foi realizado, uma vez que houve, conforme apontam as narrativas, as eleições diretas para diretores de escola, a institucionalização dos Conselhos Escolares, e, fundamentalmente, porque houve a ampla participação de professores, técnicos, pais, educandos e sociedade civil organizada, mediada por inúmeras reuniões entre estes sujeitos sociais.

É compreensível que as narradoras tenham em suas memórias uma Escola Cabana que representou um marco na história da educação paraense, dada sua referência de ação democrático-participativa, de ordem inclusiva, de promoção da cidadania e por representar um projeto de educação progressista, humanizado e humanizante, orientado aos interesses das classes sociais menos favorecidas pela sociedade local, que ainda hoje, tem seus fundamentos relacionais centrados em predominância, no individualismo e na reificação do ser humano, próprias do Neoliberalismo.

Conforme os sujeitos da pesquisa, houve uma valorização da educadora e do educador, que se deu por meio dos processos formativos, da implementação da HP e do aumento do piso salarial.

Assim, as memórias das profissionais da educação indicam que as prescrições que orientaram a Escola Cabana, apontadas nesta pesquisa, foram materializadas.

Entretanto, esta materialização das prescrições não ocorreu sem dificuldades e contradições. No caso, apontamos:

- a) Profissionais da educação que não se sentiram construtores da Escola Cabana: muitos profissionais, principalmente professores, não se sentiram contemplados pelas deliberações do processo de implementação da Escola Cabana. Isto ocorreu porque esta proposta educacional foi construída por representatividade democrática amostral dos sujeitos que faziam a educação municipal e principalmente porque os delegados, representantes das categorias, nem sempre deram o devido retorno do que estava sendo discutido e decidido.

- b) Dificuldades na operacionalização da avaliação emancipatória: tanto professores quanto pais tinham dificuldade de compreender uma filosofia e prática avaliativa que não fosse meritocrática e quantitativa, por isso, excludente. Características estas, que marcam a história da educação brasileira e que ainda são presentes em nossa atualidade.
- c) Dificuldades e incoerência relacionadas aos professores e professoras, com destaque para:
- I. Valorização do profissional da educação aquém do esperado: embora tenha ocorrido a implementação da HP, o valor pago por ela ao docente não foi o que a categoria almejou. Fato que ajuda a explicar as dificuldades em sua operacionalização.
  - II. Práticas antidemocráticas da gestão da SEMEC/BEL: embora tenha sido prescrito que os educadores tinham fundamental importância para a factibilização de uma proposta de educação democrática, de incentivo à criticidade e de clareza às opções políticas, a Escola Cabana procurou cercear as manifestações de greve dos profissionais da educação.
  - III. Incoerência entre o dito e o feito quanto à prática educativa: muitos profissionais se diziam progressistas, mas suas práticas educativas se traduziam em uma pedagogia tradicional.
  - IV. Descompasso entre a promoção da criticidade e o trabalho com os processos alfabetizadores: havia educadores enfatizavam o diálogo, a problematização, a criticidade, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao processo alfabetizador, como leitura e escrita.

#### **b. Paulo Freire e sua contribuição à gênese da Escola Cabana**

A Escola Cabana ganhou viabilidade política em decorrência das vitórias do PT nos pleitos eleitorais para a prefeitura de Belém, em 1996 e 2000. A partir destes fatos, destacamos a importância deste partido e de Paulo Freire na factibilização desta proposta educativa.

No caso do PT, o partido vinha a acumular experiências de sucesso em políticas públicas educacionais na gestão de diversos estados e municípios. Experiências que se reportam à Carta de Princípios do partido, que via na democratização da educação, com ensino público e gratuito a todos uma de suas principais bandeiras de luta. Ganhar a gestão da prefeitura de Belém se traduziu para o PT na implantação de sua proposta de educação.

No entanto, duas constatações históricas relacionam a origem da política educacional do PT, e, portanto, da Escola Cabana, ao educador Paulo Freire: (i) sua crítica à educação escolar elitista e excludente e a proposição dos princípios de uma escola pública popular, elaboradas ainda na década de 60/XX, muito antes da fundação do PT, em 1981. Neste caso, Paulo Freire e o PT têm uma luta em comum: a da instauração de uma escola pública e popular; (ii) a experiência de Paulo Freire como secretário de Educação da SME/SP, pois serviu de referência teórico-prática às demais experiências político-educativas do PT em outros estados e municípios.

Assim, não sem motivo que o legado educacional de Paulo Freire se faz presente nas prescrições documentais da Escola Cabana e na prática educativa dos sujeitos desta pesquisa.

Diversas iniciativas para “mudar a cara da escola”, elaboradas pela gestão Paulo Freire à frente da SME/SP, serviram de referência de ação para a implementação da Escola Cabana, dentre elas: a reorientação curricular de abordagem interdisciplinar e contextualizada, mediada por temas geradores; as ações de formação aos educadores, vistos como os principais responsáveis pela factibilização da educação que se queria: democrática e popular; e o engendramento de um movimento de alfabetização e jovens e adultos, como “marca” de um governo comprometido com os interesses das classes populares.

Nesse sentido, as profissionais da EJA apontam para a mobilização social ocasionada pela gestão democrática, a realização de um currículo via temas geradores, a abordagem dos conteúdos a estimular a curiosidade epistemológica, o olhar para a realidade social de maneira crítica e a valorização e reconhecimento dos saberes de experiência feito dos educandos.

Também apontamos nas falas das profissionais da EJA outras características freireanas, como: a luta por uma sociedade melhor, mais justa e a construção da cidadania, de maneira crítica.

Na EJA, Paulo Freire representou a quebra do paradigma do “adulto marginal”, “incapaz” em favor da concepção de que o educando da EJA é, fundamentalmente, educando-educador: sujeito histórico, cognoscente e de cultura reconhecida e valorizada.

Concepção de educando-educador que inspirou práticas educativas: dialógicas, efetivadas com seriedade e competência; de respeito entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; que utilizaram temas geradores com o fito de desenvolver um processo educativo mais significativo; de estímulo crítico da curiosidade epistemológica do educando-educador; de participação popular frente ao poder escolar; de clara opção política aos sujeitos populares e excluídos socialmente.

### **c. Atualidade de Paulo Freire: referência para políticas educacionais**

As disputas eleitorais dos anos 2004 e 2008 para a prefeitura de Belém foram vencidas por uma corrente político-partidária de direita. Portanto, ficou para traz a Escola Cabana enquanto política educacional em seus princípios e diretrizes.

No entanto, de acordo com nossas análises sobre as narrativas das profissionais da educação, sujeitos da pesquisa, muitas conquistas datadas do período da Escola Cabana permanecem na gestão atual da SEMEC/BEL, algumas empobrecidas devido ao deflacionamento de seus fundamentos político-filosófico-educacionais.

Apontamos duas conquistas que permanecem, mas que sofreram alterações em seus princípios: (1) a eleição para direção escolar: atualmente o candidato se submete a uma prova em departamento administrativo da SEMEC/BEL e a comunidade educativa se presta apenas ao papel de votar. Prática muito diferente dos debates de ideias entre chapas, como ocorrera no contexto da Escola Cabana. Dá-nos a impressão de que o processo eleitoral atual apenas interessado em cumprir com um princípio formativo: a votação da comunidade e não em promover instâncias radical e materialmente democráticas; (2) a operacionalização dos

conselhos escolares: o processo formativo orientado a esta instância de poder é orientado com ênfase no trabalho técnico, pouco se abordando temáticas de referência político-pedagógica. Esta situação, em tese, contribui para não fazer avançar a descentralização dos processos decisórios.

Dentre as conquistas da Escola Cabana que foram melhoradas, citamos: (1) a adoção das Totalidades 3 e 4: à época da Escola Cabana não haviam sido implementadas porque os professores, durante as discussões no II Fórum Municipal de Educação se posicionaram contra tal proposta devido a possibilidade de perda de carga horária para outras disciplinas. No entanto, tal implantação se deu de maneira assimétrica, via decreto, sem as discussões com os educadores e técnicos que fazem a educação pública municipal belenense, como ocorrera na Escola Cabana; (2) a organização da HP: periodicamente, educadoras e educadores encontram-se no NIED para a realização de processos formativos, momento de partilha de experiências e de aprofundar conhecimentos; (3) a avaliação da aprendizagem de referência qualitativa: além de se manter esta prática avaliativa implementada educação municipal pública por meio da Escola Cabana, houve melhoras quanto a alguns instrumentais, como por exemplo, o Registro Síntese.

Apontamos outras características da Escola Cabana que ainda permanecem. Em uma das escolas onde atuam algumas das educadoras entrevistadas por ocasião desta pesquisa, ainda se procede com decisões coletivas quanto ao uso dos recursos financeiros que chegam à Escola.

Permanecem também princípios do pensamento-prática de Paulo Freire na identidade profissional das narradoras da pesquisa, independentemente do cargo exercido durante a Escola Cabana, como: as concepções de ser humano, mundo, sociedade, conhecimento e história que orientam a prática educativa; a luta por uma sociedade democrática; o cultivo da vocação ontológica do *ser mais*; o respeito pelo outro; o reconhecimento e valorização da realidade sociocultural do educando; a consciência das opções políticas que direcionam a prática; o diálogo e a *práxis* como princípio da prática educativa; e a regência de classe com base na abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Princípios freireanos que se constituem em pistas para a construção de políticas educacionais democráticas e populares, principalmente no que toca à EJA.

Assim, em caso de outra possibilidade histórica de se efetivar uma política educacional com a mesma orientação democrático-popular da Escola Cabana, faz-se fundamental uma análise de seus erros e acertos, considerando os profissionais que fazem a educação pública municipal de Belém, a sociedade civil organizada, além das teses e dissertações produzidas sobre esta proposta educacional.

Indicamos que esta revisão histórico-educacional, precisa ser feita com criticidade e acompanhada de uma releitura de Paulo Freire em diálogo com teóricos da interculturalidade e inserida em um contexto de globalização econômica e exclusão social de grupos e classes em várias partes do mundo, inclusive em Belém.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a “educação na cidade” de São Paulo (1989 - 1991). In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ALEXANDRE, J-Michel. Maurício Halbwachs (1877-1945). In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

AMARAL, Míriam Matos. **A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Vol. 13. Brasília-DF: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, José Carlos Ferreira. **A política de participação na Educação de Jovens e Adultos no município de Belém (1997 – 2004)**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

BELÉM, Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico do município de Belém**. Belém: SEGEP, 2011.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Travessia inclusiva de saberes: o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997 - 2004)**. Caderno de Educação n. 10. Belém: SEMEC, 2004.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: orientações para a organização do Planejamento Escolar 2003**. Belém: SEMEC, 2003.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação emancipatória: registro síntese da *práxis* educativa**. Caderno de Educação nº 5. Belém: SEMEC, 2002a.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos: caderno de Formação**. Belém: SEMEC, 2002b.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular**. Caderno de Educação nº 1. Belém: SEMEC, 1999a.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **II Fórum Municipal de Educação: reconstruindo o currículo de Jovens e Adultos na Escola Cabana**. Caderno de textos. Belém: SEMEC, 1999b.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Escolha direta de Conselhos Escolares e dos/as diretores/as na Escola Cabana:** orientações gerais. Belém: SEMEC, 1999c.

BARRETO, Edna Abreu. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo:** os contextos de construção da política de ciclos na experiência da Escola Cabana. 2008. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BEISIEGEL, Celso Rui de. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 463- 482, jan./abril. 1997. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde04/rbde04\\_04\\_celso\\_de\\_rui\\_beisiegel.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde04/rbde04_04_celso_de_rui_beisiegel.pdf). Acesso em: 10/12/2011.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação de educadores de professores no projeto escola cabana:** contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOFF, Clodovis. Apresentação. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 11ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Vieira. **Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no Ciclo Básico III da Escola Cabana**. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) **(Auto)Biografia:** formação, territórios e saberes. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Hoje, tantos anos depois....In:** SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire:** vida e obra. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL, **Lei Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm). Acesso em: 14/04/2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: IOESP, 2011. Disponível em: [http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf). Acesso em: 20/05/2012

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 21/05/2012.

\_\_\_\_\_. **Mobral:** sua origem e evolução. Rio de Janeiro: Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1973a.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 14, de 8 de junho de 1973.** Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. 1973b.

CARMO, Luiz Felipe do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores.** 2006. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal – RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém.** 2003. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DELGADO, Raimundo Afonso Cardoso. **Formação Contínua docente:** um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. In: **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** 3ª ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2003.

FARIAS, Rosangela Carneiro. **Em Trapiches Paraenses:** as rotas da Democratização da Gestão Educacional no contexto da Escola Cabana. 2007. 127f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. rev. e aum. 42ª reimp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação de educadores**. 2005. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FERREIRA, Loriane de Fatima. **Estratégias de aprendizagem do aluno de 5.ª série na resolução de situação-problema**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

FIGUEIRÔA, Meirevandra Soares. **“Matéria Livre... Espírito Livre para Pensar”**: um estudo das praticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884). 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Alagoas, 2007. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **A Escola Cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. *In*: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 11ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **À sobra desta mangueira.** 6ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da cidade de São Paulo [1989 -1991]. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. Prefácio. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular:** do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 2ª Ed. João Pessoa-PB: Editoria Universitária UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 12, n. 35, p. 197- 211, maio/ago. 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HECKERT, Ana Lucia Coelho. **Narrativas de resistência:** educação e política. 2004. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

IBGE, **Extensão Territorial de Belém-PA.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.php?nome=BEL%C9M&codigo=&submit.x=20&submit.y=7>. Acesso em: 25/04/2012.

LIMA, Rosângela Novaes. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais.** 2000. 470f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LOPES, Adrea Simone Canto. **Retrato Violência: Os Anexos da Rede Municipal**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do PARÁ, Belém, 2007. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educação & Sociedade (nº 73). Campinas, CEDES, 2000.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Borges Corrêa. **O Processo de Construção de Políticas de Inclusão Social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Ney Cristina Moreira de. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém**. 2000. 374f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: especificidades e concepções. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da leitura e da escrita de mundo. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A Contribuição da Educação Popular de Paulo Freire para a Educação Intercultural no Brasil**. 2010. 105f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. In: MARCONDES, Maria Inês et. al. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.7 n.3, p. 01-23 dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7601/5551>. Acesso em 13/04/2012.

\_\_\_\_\_; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Leituras freireanas sobre educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARÁ, **Lei Complementar nº 079, de 17 de janeiro de 2012.** Estabelece a criação da Região Metropolitana de Santarém. IOEPA: 2012. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/diarios/2012/01/18.01.caderno.01.05.pdf>. Acesso em: 25/04/2012.

PENA, Maria Célia Sales. **O Currículo para a Educação Infantil:** uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

PINTO, Maria Célia Barros Virgolino. **A Escola Cabana no Município de Belém.** 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

POJO, Eliana Campos. **Travessia educativa de comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia.** 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011

POJO, Oneide Campos. **Entre saberes e práticas:** a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006.

RESQUE, Marciléa Serrão. **O currículo de ciências via tema gerador:** desafios docentes na escola cabana. 2005. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução cabana e construção da identidade amazônica.** Belém: EDUEPA, 2009.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SANTOS, Ana Maria Smith. **Os Cadernos de Educação da Escola cabana (1997-2004):** dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém-PA. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Rita de Cássia Melém da. **A construção social do conhecimento via tema gerador na escola cabana em Belém/PA**. 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SOUSA, Celita Maria Paes de. **A Escola Cabana em Belém: a participação dos profissionais no projeto político-pedagógico da Educação Infantil**. 2004. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004a. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SOUSA, Iris Amaral de. **Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA**. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004b. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. **O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana**. 2005. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Resumo. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. 2ª Ed. João Pessoa-PB: Editoria Universitária UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

TORRES, Carlos Alberto et. al. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

THOMPSON, John B. **Idelogia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TRE, Divulgação de candidaturas à prefeitura de Belém - 2004. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2004/divulgacao-de-candidaturas-eleicoes-2004> (candidaturas de 2004). Acesso em: 26/04/2012.

\_\_\_\_\_, Resultado das eleições – 2004. Belém. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2004/resultado-da-eleicao-2004> (% DE VOTOS DO DUCIOMAR). Acesso em 26/04/2012.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SOUSA, Sandra Zákia. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 463- 482, maio/ago. 2012.

WEFFORT, Francisco C. Reflexões. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & Educação**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES E TÉCNICOS DA EJA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### 1. DADOS GERAIS

- 1.1- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:
- 1.2- Sexo:
- 1.3- Formação profissional:
- 1.4- Cargo/função ocupada durante o Projeto Escola Cabana:
- 1.5- Tempo de atuação (na EJA) durante a vigência do Projeto Escola Cabana:

#### 2. MEMÓRIAS DO PROJETO ESCOLA CABANA

Essa pesquisa tem como marco a institucionalização do Projeto Escola Cabana, no período de 1997 a 2004, nesse sentido, gostaria que você narrasse algumas de suas memórias sobre este projeto político-pedagógico:

- 2.1- Como se deu a implantação do Projeto Escola Cabana?
- 2.2- Narre o que foi para você o Projeto Escola Cabana.
- 2.3- Em linhas gerais, como Paulo Freire se fazia presente no Projeto Escola Cabana, enquanto política pública?
- 2.4- Você identificou conceitos ou características da obra de Paulo Freire nos documentos do Projeto Escola Cabana? Se sim, quais?
- 2.5- Aponte e comente características do Projeto Escola Cabana que podem servir de referências para a construção de uma escola pública, democrática e popular para Belém.
- 2.6- Comente sobre coerências e incoerências entre o prescrito e o realizado durante o (Projeto) Escola Cabana, enquanto política educacional.
- 2.7- Atualmente, o que mudou e o que permaneceu do (Projeto) Escola Cabana?

#### 3. INFLUÊNCIAS FREIREANAS NA PRÁXIS PROFISSIONAL

- 3.1- As propostas de gestão da SEMEC e da escola em que você trabalhou apresentavam influência de Paulo Freire? Comente.
- 3.2- Que características do pensamento educacional de Paulo Freire se fizeram presentes durante a reforma curricular para a EJA? Comente.
- 3.3- E na proposta de formação de educadores, como se deu a influência de Paulo Freire?
- 3.4- Durante o Projeto Escola Cabana, você incorporou características do pensamento de Paulo Freire em sua prática educativa (na EJA)? Se sim, quais? Conte-nos.
- 3.5- A partir de suas memórias e de sua atuação, conte quais foram as continuidades e as mudanças em relação à EJA da Escola Cabana?
- 3.6- De que forma se pode praticar uma educação de jovens e adultos que viabilize a inclusão social hoje, tendo-se como base o Projeto Escola Cabana?
- 3.7- Em linhas gerais, qual a contribuição do legado de Paulo Freire para sua formação humana e profissional?

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA:**

**PAULO FREIRE NA ESCOLA CABANA – memórias e práxis de profissionais da  
Educação de Jovens e Adultos**

**Esclarecimento da pesquisa**

Venho por meio deste, convidá-la(o) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim, **Alder de Sousa Dias**, discente regularmente matriculado no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as influências do pensamento educacional freireano na *práxis* educativa de professores/ras da EJA que participaram do Projeto Escola Cabana, no período de 1997 a 2004. Trata-se de uma pesquisa de campo, que traz em seu bojo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações. **Esclareço que** serão entrevistadas(os) docentes da modalidade EJA, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que atuaram durante a Escola Cabana, isto é, no recorte temporal de 1997 a 2004, o máximo de tempo possível. Para o registro das falas, pretendo utilizar um gravador, com o consentimento da pessoa entrevistada. Após a coleta das informações, estas serão organizadas e analisadas. Asseguro que sua identidade será resguardada. Ao utilizar as informações no corpo do relatório da pesquisa, utilizarei pseudônimos sugeridos pelas(os) narradoras(res). Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, garantindo-se a devolução de seus depoimentos.

---

**Alder de Sousa Dias**  
**684.802.612-34**  
**Pesquisador**

**Consentimento Livre Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_,  
declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da(o) narradora(o)

## APÊNDICES 3 – QUADROS ANALÍTICOS

### 3.1 MEMÓRIAS DO PROJETO ESCOLA CABANA

TÓPICO	NARRADORAS			
	N1	N2	N3	N4
2.1- Como se deu a implantação do Projeto Escola Cabana?	<p>Aconteceram muitas reuniões com a coordenação, direção, alunos, a comunidade. Era mostrado o que se queria, os objetivos e tudo era discutido. As falas significativas dos alunos e comunidades foram registradas e serviram de base para a construção do Projeto Escola Cabana aqui na escola.</p>	<p>A história da Escola Cabana começa com uma política com base na Educação Popular. Houve toda uma mobilização dos educadores, dos coordenadores, dos gestores. No primeiro momento, a Semec fez uma mobilização com os professores, depois com os coordenadores e diretores. Houve seminários, congressos, ciclos de estudos, fóruns para se discutir abertamente a proposta pedagógica democrática voltada para a classe popular. Também levou em consideração os anseios da nossa classe. Também foram ouvidos pais de alunos e alunos para que se montasse uma proposta de escola tendo também como base a gestão democrática. Houve formações contínuas para os professores, onde foram abordados temas como a gestão democrática, a</p>	<p>A implantação da Escola Cabana se deu de maneira democrática, onde tivemos a oportunidade de discutir uma proposta de escola democrática no município de Belém e isso mexeu com três eixos principais, que a eleição direta do Conselho Escolar, do diretor de escola e também a construção do projeto político-pedagógico das escolas.</p> <p><i>Antes disso não havia?</i> - É, nesse sentido não. Com todo esse aparato, esse leque de oportunidades, discussões em todas as instâncias, com essa dimensão mais democrática, não. Então teve uma oportunidade muito grande de mexer com a questão administrativa, pedagógica, a escolha dos diretores nas várias escolas, a participação da comunidade nas escolas. Foi uma abertura muito grande e o</p>	<p>A escola Cabana não nasce no Governo do Povo. Ela nasce na utopia dos petistas do Pará de se ter uma escola de qualidade para as classes populares. Não se lutava pela qualidade total como divulgava a Semec da gestão municipal anterior, mas como qualidade social: que desse acesso, mas que garantisse a permanência com sucesso.</p> <p>Naquele momento (antes da gestão “Governo do Povo”) se tinha uma escola preparada para o fracasso escolar. O nível de retenção era estúpido. As pessoas quando saíam da escola não conseguiam fazer uma ‘leitura de mundo’, mal conseguiam fazer a leitura dos códigos da linguagem escrita.</p> <p>E como nós, na época tínhamos no quadro de filiados o professor Paulo Freire. Os treze pontos do PT estava em consonância</p>

		<p>reorganização curricular, a avaliação emancipatória, a importância do Conselho Escolar com a efetiva participação coletiva nas decisões da escola. Tudo isso para se fazer uma educação comprometida com o sucesso da aprendizagem dos alunos. Houve a discussão e implementação de projetos paralelos à proposta da Escola Cabana para garantir este sucesso, por exemplo: maior investimento na formação do educador, a implantação da HP, os Projetos Pedagógicos de Aceleração (PPA's). Antes nada disso havia, muito menos com essa filosofia democrática. E tudo isso foi construído historicamente ao longo dos anos do Governo do Povo. A escola se organizou e realizou, a partir do Projeto Escola Cabana, as eleições diretas, a constituição dos Conselhos, que contava com diversas formações para conselheiros. Antes as escolas tinham o plano global, mas na visão democrática, política, de compromisso com o social da Escola Cabana foi possível construir o Projeto</p>	<p>início desse processo se deu principalmente trabalhando esses eixos da democracia. Em termos de escola, tínhamos cinco Anexos espalhados por Terra Firme e Curió Utinga. Antes, os professores dos Anexos, apesar de serem da mesma escola, não se conheciam. Eram anexos em termos de documentação e para percepção de recursos, mas a parte pedagógica não era integrada. Cada Anexo fazia sua Jornada Pedagógica, sua confraternização, etc. Com a Escola Cabana, delegaram um coordenador para cada Anexo. Este coordenador era vinculado à escola, mas visitando os Anexos. Passei a dividir os recursos materiais, a dar mais assistências aos Anexos. Antigamente os Anexos serviam até de 'curral eleitoral'. Os políticos colocavam quem queriam para trabalhar nos Anexos. Os pagamentos não eram feitos pela Prefeitura, mas pela associação de moradores. Com a Escola Cabana, houve uma reorganização</p>	<p>da concepção de educação libertadora pregada por ele. Então em Belém viemos para fazer currículo um currículo vivo e voltado para as classes populares, onde o Educação Popular fosse a linha mestra deste currículo. Na verdade, a grande carruagem que puxou o currículo da Escola Cabana foi a Educação Popular.</p>
--	--	--	---	--

		<p>Político-Pedagógico da escola que respeitasse as diversidades e que fosse fruto da necessidade do coletivo e isso se dava pelas assembleias com pais, funcionários, professores e técnicos, contado com acertos e erros. Esses foram os primeiros passos da Escola Cabana. Nessas assembleias também montávamos os Calendários Escolares. Houve muitas dificuldades: uma delas era a maneira de pensar que nem sempre confluíam as concepções ideológicas; outro ponto é que nem todos estavam preparados para a mudança. Teoricamente era se tinha um discurso, mas romper com a prática tradicional não era tão simples. A Escola Cabana foi assim, um processo de longo prazo, lento, difícil, mas que já se tinha os primeiros passos, as propostas eram lançadas, ou seja, foi um avanço.</p>	<p>desta situação. Vincularam os Anexos a uma Escola-sede e os profissionais passam a ser profissionais da Rede, não mais qualquer um. Nos Anexos se faziam festas de padroeiro a qualquer dia, podiam interromper aula. Se precisavam velar um defunto era para lá que levavam e se encontravam as portas fechadas as arrombavam.</p>	
2.2- Narre o que foi para você o Projeto Escola Cabana.	A Escola Cabana foi um projeto de educação que me tornou mais humana em termos de minha interação com os alunos, uma pessoa	Foi um momento, uma ruptura entre a educação tradicional e os primeiros passos para uma educação progressista. Neste projeto,	Foi a garantia de alguns direitos à população que vinha sendo deixada de lado: direito a esporte, educação, cultura, lazer.	Foi um projeto de educação para o povo. Na verdade, o povo era o sujeito da ação. Era uma escola em que a criança, mesmo na pré-

	<p>mais aberta ao diálogo e a ouvi-los mais e me fez entender que eles estavam aqui para aprimorar os conhecimentos que eles já tinham e eu também. Me fez perceber que o conhecimento deles é muito importante.</p>	<p>havia toda uma formação do educador para ele ver a realidade de maneira crítica e sendo capaz de construir o conhecimento junto com o aluno, respeitando a fala do outro. E essa maneira de ver a educação perpassava pelo planejamento pedagógico, pelo da gestão ou mesmo no planejamento financeiro, que eram eixos que davam suporte a proposta pedagógica da Escola Cabana. Então para mim, a Escola Cabana foi um marco referencial de um novo olhar sobre a educação. Por exemplo, antes nos mobilizávamos por melhores condições de trabalho, mas é nesse momento histórico que foi dado espaço para que os educadores se organizassem e discutissem a educação, a avaliação, a proposta curricular. Foi um marco histórico para a educação no Pará.</p>	<p>Com a Escola Cabana houve mudanças na forma de avaliação e foi implementado o currículo por meio de ciclos, se deu um trabalho mais orientado à qualificação do professor. Por meio da Escola Cabana os atores que fazem a escola estavam intervindo, sugerindo. A construção de uma proposta pedagógica condizente com a realidade da comunidade.</p>	<p>escola, estava desenvolvendo sua cidadania.</p>
<p>2.3- Em linhas gerais, como Paulo Freire se fazia presente no Projeto Escola Cabana, enquanto política pública?</p>	<p>Paulo Freire foi o fundamento desta proposta de educação, pois a Escola Cabana previa uma educação de qualidade, priorizando o sucesso escolar dos alunos. Também se trabalhava a</p>	<p>A Escola Cabana foi espelhada no pensamento de Paulo Freire: a questão do ousar com competência, o respeito ao outro, o compreender as limitações dos educandos, mas sabendo que era preciso</p>	<p>O Projeto Escola Cabana foi fundamentado em uma visão freireana. Buscou-se o tema gerador, a contextualização dos conteúdos, os princípios de formação da cidadania, do respeito, do diálogo, na</p>	<p>Acredito que Paulo Freire esteve presente em toda a ideologia da Escola Cabana. A Escola Cabana foi costurada com outros autores, que entrelaçavam a corda da Educação Popular: Vygotsky, Gramsci,</p>

	<p>formação cidadã, crítica dos alunos e a luta por uma sociedade melhor.</p>	<p>instigar para que o outro pudesse avançar e avançar junto na troca do conhecimento, discutir coletivamente o que se achava importante para a escola, todos com direito à fala.</p> <p>Paulo Freire se fez presente nas mobilizações porque ele dizia que a educação não se dá apenas na sala de aula. Então se construía conhecimento nas assembleias, nos encontros, no pátio da escola. Paulo Freire se fazia presente nas organizações curriculares via temas geradores, na discussão por meio da dúvida no outro. Paulo Freire nos ajudou a ter um outro olhar para a realidade social excludente que está aí, de maneira crítica. Paulo Freire nos ajudou a reconhecer a visão de mundo que os alunos traziam consigo</p>	<p>proposta freireana para se trabalhar nas escolas.</p>	<p>Emília Ferrero... todos eles entram numa perspectiva de ler melhor Freire, mas a linha mestra da Escola Cabana era a Educação Popular.</p>
<p>2.4- Você identificou conceitos ou características da obra de Paulo Freire nos documentos do Projeto Escola Cabana? Se sim, quais?</p>	<p>A construção da cidadania e o conhecimento não como algo imposto, mas construído.</p>	<p>A questão da mobilização social, da gestão democrática, da formação do educador. Encontramos os princípios da educação libertadora na Escola Cabana: o respeito às falas dos outros, o diálogo, o</p>	<p>O diálogo; o tema gerador; alfabetização pela conscientização e contextualização de conteúdos. Tudo isto encontramos referência nos documentos da Semec que orientavam o Projeto Escola</p>	<p>Vou começar a falar da da alfabetização no PROALFA, projeto de alfabetização de adultos anterior ao MOVA. Compreendíamos, de acordo com Freire, que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Na</p>

		<p>conhecimento como mediação de sujeitos que conhecem, o uso dos temas geradores, reconhecer as falas significativas do educandos.</p>	<p>Cabana.</p>	<p>educação infantil trabalhamos com temas geradores, trabalhamos com a palavra do aluno, que vem da comunidade e é vivida e sentida por ele. Os temas eram de acordo com que a criança ou o adulto expressavam da situação-problema que viviam.</p> <p>A proposta da Escola Cabana é norteadada pela proposta de educação de Paulo Freire. É norteadada por uma democracia responsável: a criança aprende a falar, a dialogar fazendo parte das rodas de conversa. Os educadoras começam a aprender que podem aprender com as perguntas e críticas das crianças, jovens e adultos.</p> <p>No caso da EJA, com Paulo Freire houve a quebra do paradigma da ignorância e da marginalidade do adulto. Trabalhávamos com o adulto cidadão, senhor de conhecimento, que, vindo do interior, sabia plantar, colher, fazer farinha. Antes diziam: tu não sabes nada! Tu veio para cá zerado. A nova concepção que entra na escola, bebida em Freire, é que ele saber, detém conhecimento, que</p>
--	--	---	----------------	---

				não é maior ou menor que outros conhecimentos, mas que dialoga com o saber sistematizado para que eles possam se ler melhor no mundo, para ajudar o aluno adulto a assumir, de maneira mais ampla, sua cidadania.
2.5- Aponte e comente características do Projeto Escola Cabana que podem servir de referências para a construção de uma escola pública, democrática e popular para Belém.	Não deixar de lado a inclusão social, que foi uma diretriz da inclusão social. A gestão democrática envolvendo toda a comunidade escolar, manter a ideia do Conselho Escolar como instância de participação coletiva e de decisões e permanecer com um trabalho pedagógico humanizado e de preocupação com o bem estar do educando. Hoje, não temos evasão significativa e a procura de pais para matricular é muito grande. A gestão aqui na escola é bem presente com a comunidade, trabalha fazendo parcerias com empresas para que se possa oferecer algo interessante aos alunos e na hora das decisões nunca vem com nada decidido, mas se decide coletivamente.	A gestão democrática e seus mecanismos: os Conselhos de Ciclos, os Conselhos de Classe, de Totalidade, o planejamento participativo orçamentário, responsabilidade com a melhoria da qualidade do ensino, com a não exclusão social, uma escola cidadã.	A formação dos gestores escolares seria interessante para uma proposta atual; a aproximação da gestão com a comunidade; o fortalecimento dos conselhos escolares;	A Escola Cabana não passou. Eu estou na escola! Nós quebramos com a lógica da seriação e organizamos o currículo em quatro totalidades. A terceira e quarta totalidades tivemos dificuldades de implantar no “Governo do Povo” porque dentro da nossa perspectiva não há área do conhecimento mais importante do que outra e por conta disso tivemos uma rejeição muito forte. Os professores aceitavam a totalidades do conhecimento, mas quando a gente dizia que as áreas do conhecimentos teriam o mesmo peso no currículo os professores não concordavam, mesmo explicando que eles poderiam preencher a carga horária com outros projetos. Assim, não conseguimos aprovar a terceira e quarta totalidades.

				<p>Mas por outro lado, muitos aspectos foram positivos: as decisões eram tomadas de maneira coletiva. Para adotar as Totalidades do Conhecimento, a avaliação emancipatória houve discussão nas escolas, que por vez enviaram delegados ao Fórum de Educação e daí foram votadas as referenciais da EJA.</p> <p>Hoje, mesmo com todas as dificuldades de Governo, ele reconhece que a melhor proposta de se trabalhar com EJA são as totalidades e hoje eles trabalham com esta referência, porque ele não tem esse viés de discussão democrática. E assim, de cima para baixo, por decreto, determinaram que, a partir desse ano (2012) as terceira e quarta totalidades. Segundo eles, partiram da concepção do "acúmulo e salto". Ou seja, já havíamos acumulados discussões sobre essa temática e agora era preciso dar um salto adiante.</p>
2.6- Comente sobre coerências e incoerências entre o prescrito e o realizado durante o (Projeto) Escola Cabana, enquanto política	Embora a proposta da Escola Cabana tenha sido largamente discutida, nem todas as escolas seguiam essa filosofia de qualidade social.	Foi amplamente divulgada a questão da valorização do educador por meio da formação de educadores, mas nem sempre essa valorização do educador foi	Tivemos muita dificuldade em trabalhar com a avaliação qualitativa. Nós educadores viemos de uma escola pública onde o professor era o dono da	O escrito da Escola Cabana foi sendo construído a partir do diálogo com os professores. Entretanto, é preciso deixar bem claro que quando as escolas

educacional.	<p>Outro problema é que os alunos foram construindo o conhecimento crítico deles, mas a questão da estrutura de alfabetização foi deixada a desejar, com a produção da leitura e da escrita. Havia umacriticidade muito boa, mas se empacava no processo da construção da leitura e da escrita. Portanto, faltou nas formação de educadoress, um trabalho mais efetivo quanto a essa questão.</p>	<p>o que se esperava. Por exemplo, o piso pago pela HP não foi o que a categoria almejou. Nesse sentido vejo uma incoerência, uma vez que se falava tanto de valorização do educador. Isso desvalorizou o magistério, a classe dos professores, mesmo tendo a Escola Cabana ajudando na organização da classe. Outro ponto importante era que se dizia que tínhamos o direito de instigar, mas na hora da greve a Semec criava resistência. Era como se dissessem: “Façam a greve, vocês têm direito, mas não façam no meu Governo”. Essa foi outra incoerência, pois tentavam coibir nosso movimento. Em relação à prática pedagógica haviam os professores que se diziam progressistas e discursavam sobre Freire, mas suas práticas eram extremamente tradicionais.</p>	<p>turma. Por outro lado, a própria família também tinha dificuldade de compreender esta nova forma de avaliação. O filho não chegava mais com o cronograma de provas, não chegavam mais com provas e notas. Isso foi difícil para os pais e para os professores. Os professores tinham dificuldade de avaliar o aluno fora da avaliação quantitativa. Por outro lado, a Hora Pedagógica, apesar de ser uma conquista, muitos professores não a levavam a sério.</p>	<p>votavam seus delegados e a escrita surgia da discussão com os professores. O problema é que nem toda a rede se reconhecia porque era eleito apenas um delegado por escola e nem sempre esse delegado discutia com a comunidade escolar sobre as decisões que estavam sendo tomadas. Então a escrita da Escola Cabana é uma escrita quase por amostragem. O delegado da escola sabe que construiu, que discutiu, mas quando retorna o livro, alguns professores das escolas não conseguiam se identificar. Aí diziam: ‘Ah! Mas foi a proposta do fulano que passou a gente não tinha pensado assim’. E essa dificuldade do não reconhecimento implica na dificuldade de implantação. Construimos a Escola Cabana, mas por representatividade democrática. Nós tínhamos uma equipe de técnicos que iam até às escolas disputar a proposta da Escola Cabana. Quando nós da Escola Cabana, estávamos ainda em processo de disputa, pois nem todos os professores</p>
--------------	---	--	--	---

				<p>não estavam trabalhando de acordo com a proposta da Escola Cabana e não estavam porque não se sentiam construtores dela. Esse foi um nó da Escola Cabana. Nessa fase, já partíamos para o convencimento com alguns professores. Com as Totalidades do Conhecimento não foi assim. Houve uma assembleia com um conjunto maior de professores participando e ela foi implantada de uma vez em todas as escolas. Pouquíssimas escolas criaram resistência às Totalidades.</p>
<p>2.7- Atualmente, o que mudou e o que permaneceu do (Projeto) Escola Cabana?</p>	<p>----</p>	<p>A Hora Pedagógica foi garantida nesta gestão atual. Ainda hoje fazemos assembleias com os pais. A prestação de contas continua sendo como no tempo da Escola Cabana, fazemos um planejamento participativo orçamentário, onde se decide as prioridades de aplicação dos recursos. Antes da Escola Cabana se pegava o dinheiro e não se sabia em que aplicavam. Por exemplo, hoje nossa escola tem quatro salas climatizadas e isso só foi</p>	<p>A Semec, hoje, não tem uma outra proposta de educação com concepções claras, tal como na Escola Cabana, mas a concepção de educação e de gestão atual é autoritária, é centralizadora. Algumas lutas/conquistas permanecem, por exemplo: a Hora Pedagógica; a eleição direta para direção, mas não com o mesmo olhar democrático – Falamos que é democrática, mas o processo não é democrático. Em um</p>	<p>Permaneceu a Hora Pedagógica. Hoje, o governo atual a faz de maneira diferente da época da Escola Cabana. É um modo que se voltasse à gestão hoje, eu não mudaria. A concepção é a da educação em serviço. Os professores vão para o NIED (Núcleo de Educação e Informática). Durante o nosso governo, nossa equipe não acompanhava em sua totalidade a hora pedagógica e aí aconteceu de termos muitos</p>

		<p>possível por conta da participação popular na decisão da aplicação dos recursos federais. Ressalto que essa prática iniciou com o Projeto Escola Cabana. Em relação à prática pedagógica, os professores que vivenciaram o Projeto Escola Cabana ousam mais, se expõem mais, são mais críticos e organizados enquanto categoria.</p> <p>Enfim, permanece a proposta político-pedagógica cabana, mas com alterações: hoje os eixos temáticos cedem lugar a outras formas de organização curricular; as formações continuadas estão mais amadurecidas; permanece proposta da gestão democrática com a eleição direta dos diretores e conselheiros; o planejamento orçamentário participativo da escola; o processo de avaliação ainda é de progressão, de cunho qualitativo, com base em vários olhares sobre o aluno e com base no Registro Síntese, agora mais aprimorado, considerando as exigências legais. Mas ressalto, tudo isso teve início na Escola Cabana.</p>	<p>processo democrático temos possibilidade de escolha. No processo da Escola Cabana havia debate, se apresentava a proposta de gestão para a comunidade escolar e esta tinha autonomia para escolher. A Semec não interviu nesse processo, apenas ajudavam na parte burocrática e técnica, por exemplo, com a produção de cédulas. Agora, o candidato apresenta a proposta de gestão na Semec, faz uma prova lá. A comunidade vem só votar; permanece o Conselho Escolar, mas não como antes, pois quase não há, nesta gestão, formação pedagógico-político e nem se promove uma prática efetiva de gestão coletiva e integradora entre profissionais da escola e comunidade. Há formação técnica, mas a político-pedagógica não. Isso exatamente porque a gestão atual acha que o Conselho atrapalha e não ajuda.</p>	<p>professores dizendo que HP era a 'hora do papo'. O dia da minha HP é quarta-feira. Nesse dia vou para o NIED. Lá tenho um computador, uma discussão geral com outras escolas, há uma partilha de conhecimentos.</p> <p>Da maneira anterior, acontecia que os professores mais planejavam suas aulas do que realizavam discussões formativas. A filosofia de trabalho da Escola Cabana foi acabada enquanto gestão municipal, mantiveram algumas conquistas como a HP, o piso do salário dos professores.</p>
--	--	--	---	---

### 3.3 INFLUÊNCIAS FREIREANAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL

TÓPICO	NARRADORAS			
	N1	N2	N3	N4
3.1- As propostas de gestão da SEMEC e da escola em que você trabalhou apresentavam influência de Paulo Freire? Comente.	A visão freireana sobre a valorização do conhecimento que os alunos já traziam. Até hoje isso permanece.	----	----	Paulo Freire era a viga mestra da Escola Cabana. Tudo o que se brigava na Semec perpassava pela compreensão da educação em Paulo Freire. Tínhamos, inclusive, muitas brigas epistemológicas: “Paulo Freire não pensava assim...”
3.2- Que características do pensamento educacional de Paulo Freire se fizeram presentes durante a reforma curricular para a EJA? Comente.	O professor não era o detentor do saber, não nos encontramos numa situação acima dos alunos e o conhecimento é construído coletivamente e isso ficou bem claro.	As falas significativas. O planejamento deveria iniciar com a diagnose inicial da realidade da turma. Levantávamos suas expectativas, o que lhes eram significativos. A partir daí montava-se o planejamento, adequando-se o currículo escolar, considerando também os PCN's, e a base nacional comum.	A seleção de conteúdo, a contextualização da realidade, o diálogo.	É guiada pelo pensamento de Paulo Freire. Embora tenhamos a contribuição de pensadores da alfabetização, de EJA. Dialogávamos com Piaget, Vygotsky, Bakunin, mas nada que se desviasse dos princípios da Educação Popular.
3.3- E na proposta de formação de educadores, como se deu a influência de Paulo Freire?	As formações tinham presente a valorização do educando dentro de sala de aula, não só no que se refere à construção do conhecimento, mas na própria atuação deles na sociedade, visando uma mudança social, a melhoria da qualidade de vida do coletivo. Sempre era mostrado isso nos materiais	A Coordenação de Educação da Semec promovia encontros para professores, coordenação pedagógica e direção. Tinha-se como referência o olhar do aluno como trabalhador, oriundo da classe popular, sujeito merecedor de respeito. Quanto a avaliação discutiu-se sobre a	Era proporcionada a partilha de experiências entre escolas da Rede com base no diálogo.	Na EJA, compramos um livro Pedagogia do Oprimido para cada professor. Passamos seis meses lendo. Depois aprofundamos o tema gerador, tema epocal, etc. Este livro foi um dos livros principais porque a partir dele se buscou outros autores. Assim, na

	e nas discussões das formações.	proposta emancipadora que contava com vários recursos avaliativos.		formação de educadores, no primeiro ano estudamos a Pedagogia do Oprimido com aportes que nos ajudassem a ter uma compreensão mais ampla possível. A partir daí, compramos toda a bibliografia que conseguimos de Paulo Freire. Colocamos em bibliotecas e salas de leitura. Havia uma biblioteca da EJA com toda a obra de Paulo Freire.
3.4- Durante o Projeto Escola Cabana, você incorporou características do pensamento de Paulo Freire em sua prática educativa (na EJA)? Se sim, quais? Conte-nos.	A abordagem interdisciplinar dos conteúdos; ação-reflexão-ação sobre a nossa prática; o aprender a escutar o educando; a valorização da cultura e dos saberes que os educandos possuíam: a pesca, o navegar com canoas.	O respeito pelo outro, a construção do conhecimento feito entre sujeitos, e a tentativa de romper com os nossos medos.	O Paulo Freire deixou um legado muito grande não só no Brasil, mas para o mundo. Não só falava, mas tinha ações concretas. Por outro lado, a Escola Cabana, que é freireana, traz uma concepção de homem, mundo e sociedade que hoje tento realizar na minha prática. Busco conhecer a realidade do educando. Tudo isso não se pode colocar outro nome que não seja Paulo Freire.	---
3.5- A partir de suas memórias e de sua atuação, conte quais foram as continuidades e as mudanças em relação à EJA da Escola Cabana?	Aqui na escola, continuamos com a referência da Escola Cabana. Uma continuidade é a avaliação emancipatória, outra é o trabalho educativo voltado	Do ponto de vista pedagógico, mesmo depois da Escola Cabana, o nosso aluno de EJA ousava, se posicionava, expressava seu pensamento. Tinha essa liberdade de	---	---

	para o respeito ao educando e que ele seja uma pessoa atuante, com autoestima elevada e que busque uma qualidade de vida melhor.	expressão. Isso foi legado da Escola Cabana.		
3.6. De que forma se pode praticar uma educação de jovens e adultos que viabilize a inclusão social hoje, tendo-se como base o Projeto Escola Cabana?	A valorização do aluno enquanto pessoa e cidadão e a valorização dos saberes que ele traz consigo.	Tal proposta precisa respeitar tudo o que já foi construído historicamente. Levar em consideração o feito e aprimorar respeitando o ponto de vista dos outros. Assim, teremos condições de continuar formando.	Perpassa pelo currículo que venha atender o aluno da EJA, que é um aluno que vem cansado, que trabalha e fazer para ele uma escola que lhe seja interessante. Nesse sentido, é importante valorizar a experiência dele e trazer para dentro da escola a realidade dele e trabalhar pedagogicamente em função disso. É um aluno que já tem muitos conhecimentos, muita bagagem cultural. Não é “um papel em branco ou uma tábula rasa”.	A Escola Cabana nasceu como projeto de inclusão/politização do cidadão; a relação entre teoria e prática, que, em Freire, não são dicotômicas.
3.7- Em linhas gerais, qual a contribuição do legado de Paulo Freire para sua formação humana e profissional?	Olho os alunos de outra forma, mais humanizada. Não sou apenas professora, antes, sou ser humano e é assim que trato os alunos. Outro ponto que destaco é o acreditar no potencial deles. Os alunos depõem, dizendo: ‘Muito obrigada por acreditar em mim’. Além disso, Paulo Freire contribuiu na importância de se ter clareza de nossa opção política.	Paulo Freire sofreu na pela a opressão, mesmo assim ele nos mostra que é possível mudar uma realidade. Freire me ensinou a ter esperança e acreditar que a história é passível de mudança.	O Paulo Freire me traz um legado muito grande para minha humanização, como ser humano crítico. Em linhas gerais, eu já tinha muito de uma educação libertadora, mas só fui me dá conta disso quando entrei na Universidade.	Aprendi ainda muito jovem que precisamos construir uma sociedade radicalmente democrática. E isso passou a fazer parte da minha utopia, da minha história, da minha vida. Defendo vigorosamente a concepção de educação como prática de liberdade desde quando fui alfabetizar operárias. Hoje sou uma comunista radicalmente democrática.

**ANEXO – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PROJETO ESCOLA CABANA E AÇÕES EM EJA EM BELÉM-PA<sup>14</sup>**

TRABALHO/ANO	TÍTULO/RESUMO	AUTOR(A)/ INSTITUIÇÃO/ LINHA DE PESQUISA
Dissertação/2006	<p align="center"><b>A construção social do conhecimento via tema gerador na escola cabana em Belém/PA</b></p> <p>Resumo: Este estudo analisa a experiência de reorientação curricular via tema gerador, vivenciada nas escolas que compõem o sistema municipal de educação de Belém do Pará – dentro do projeto da Escola Cabana, tendo como locus de pesquisa a Escola Municipal João Carlos Batista. Esse movimento de reorientação curricular, que rompe com o modelo tradicional de um currículo linear, hierárquico e fragmentado, tomou como pressupostos teórico-metodológicos os princípios e categorias freireanos da pedagogia crítica, que pressupõe um currículo interdisciplinar, dialógico, democrático, crítico e contextual, a partir da sistematização de uma proposta teórico-metodológica de reorientação curricular via tema gerador, ou seja, partindo das situações-problema da comunidade escolar, fazendo relações mediadas pelos conhecimentos escolares para a compreensão e possível intervenção na realidade. Essa proposta vem sendo implementada não somente em Belém, mas também em várias partes do Brasil. Sendo a Escola Cabana uma experiência instituinte na tentativa de viabilizar uma Educação verdadeiramente democrática, dialoga ainda com outras experiências de escolas de mesma natureza no Brasil, como a Escola Plural-MG, a Escola Cidadã – Rs e a Escola Candanga – DF. Com base nas idéias de Paulo Freire, J. Sacristán, M. Apple, C. Linhares, A. Coulon e outros, apresento algumas reflexões epistemológicas acerca do problema da pesquisa que consiste no registro e na análise do esforço de construção social do conhecimento via tema gerador na Escola Cabana em Belém-PA, com seus avanços e contradições durante o período de 2001 a 2004. Como procedimento metodológico, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnometodológica e de caráter colaborativa, utilizando como técnicas de coleta de dados a observação participante no cotidiano escolar, entrevistas semi-estruturadas, e a análise dos documentos e das produções da Escola. Os resultados apontam para a importância do registro de tal experiência, enfatizando seus avanços e entraves que poderão servir como referencial para inspirar futuras políticas de reorientação curricular que se pautem pela construção social do conhecimento e, por conseguinte, de uma Educação mais democrática e voltada para uma cidadania ativa.</p> <p>Palavras - chave: Pedagogia crítica, reorientação curricular, tema gerador.</p>	<p align="center">Rita de Cássia Melém da Silva/ UFRN (Educação)/ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO</p>

<sup>14</sup> Fonte: Banco de Teses da CAPES e site da UEPA, UFPA, UFRN, UNICAMP, entre outros (maio/2012).

Dissertação/2003	<p style="text-align: center;"><b>Travessia educativa de comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia</b></p> <p>Resumo: Este estudo objetiva refletir acerca dos processos educativos em conexão com saberes do cotidiano ilhéu e possibilitar intervenções no cotidiano das práticas, tendo como foco as práticas das educadoras e aprendizagens dos(as) educandos(as), assim como, o movimento de Formação de educadores. As bases teóricas da pesquisa estão, dentre outras, na concepção política-educativa de Freire, especificamente nas categorias educação, homem, formação e prática educativa. Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por envolver uma análise que considera ao mesmo tempo os aspectos macroscópico (sistema) e microscópico dos sujeitos que possuem práticas, territorialidade, rituais, linguagens e códigos próprios. Desenvolveu-se em espaços de Educação Infantil e Fundamental de três escolas ribeirinhas do município de Belém - região amazônica. O trabalho está estruturado em quatro capítulos nos quais situam-se: o suporte teórico com o educador Paulo Freire e demais autores, o contexto ribeirinho e suas interferências no cotidiano escolar, o Projeto Cabano, e finalmente as práticas pedagógicas tendo como referência a identidade das educadoras. O estudo possibilitou uma travessia por questões éticas, pedagógicas, administrativas e principalmente, no repensar a educação ribeirinha para as ilhas de Belém, ficando explícito que não há outra forma de fazê-lo senão garantindo uma política educacional nos moldes da cultura do ilhéu, da identidade dos sujeitos e com um processo formativo que forneça subsídios para familiarizar os(as) educadores(as) com o continente insular e sua cotidianidade, para promoção de uma educação ribeirinha para povos amazônidas.</p> <p>Palavras - chave: Paulo Freire, Projeto Cabano, Formação de Educadores</p>	<p style="text-align: center;">Eliana Campos Pojo/ Universidade Metodista de SP/ Formação de Educadores</p>
Dissertação/2004	<p style="text-align: center;"><b>A Escola Cabana em Belém: A Participação dos Profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil</b></p> <p>Resumo: Nos últimos anos, as transformações políticas ocorridas no Brasil têm revelado a possibilidade de experiências que se propõem serem inovadoras no campo da educação. Uma dessas experiências é o Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana, implantado a partir de 1997, na Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará, no qual um dos princípios norteadores é a participação na sua construção de todos os atores envolvidos no processo escolar. O objetivo do trabalho foi de analisar identificar a participação das coordenadoras, técnicas e professoras que acompanham o cotidiano das instituições de educação infantil. A pesquisa consistiu em um levantamento de documentos e publicações e na realização de entrevistas com sujeitos situados em diversos níveis da prefeitura, desde o prefeito até profissionais situados nas unidades escolares. Primeiramente foi realizado um levantamento das publicações e documentos elaborados no contexto da Escola Cabana, assim como de uma revisão bibliográfica de trabalhos, teses, dissertações, artigos e livros necessários para compreender a</p>	<p style="text-align: center;">Celita Maria Paes de Sousa/ PUC-SP (Educação)/ Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares</p>

	<p>trajetória da Proposta. Posteriormente, durante o ano de 2003, foram realizadas entrevistas com profissionais de educação infantil, profissionais da área administrativa da educação infantil e dirigentes. Foram entrevistadas seis professoras, sendo quatro das UEs e duas dos anexos, duas coordenadoras pedagógicas das UEs e três técnicas que assessoram os espaços de educação infantil. Os critérios utilizados para a escolha dessas profissionais foram os seguintes: algumas estivessem desde a primeira gestão e outras a partir da segunda gestão; que tivessem seus trabalhos reconhecidos nacionalmente e que demonstrassem um maior envolvimento com a proposta. Para compreender os possíveis rebatimentos das ações administrativas e políticas na prática desses sujeitos, optou-se também por entrevistar outros profissionais do sistema educacional, além da Secretária Municipal de Educação e do Prefeito da cidade. Através destas entrevistas e de sua análise, foi possível compreender como está ocorrendo a participação das profissionais situadas nas unidades de educação infantil no desenvolvimento da Proposta da Escola Cabana e as defasagens entre a realidade vivida nas escolas, anexos e UEs e a percepção dos entrevistados situados nos níveis centrais da administração. O presente estudo sugere que a participação das educadoras no Projeto é um processo lento que depende de amadurecimento teórico e prático para a superação das dificuldades do cotidiano, mas também que os resultados práticos obtidos representam um avanço no campo da educação infantil no Estado do Pará.</p> <p>Palavras - chave: Escola Cabana e Educação Infantil</p>	
Dissertação/2004	<p style="text-align: center;"><b>Escola Cabana: O Olhar dos Gestores sobre o Percurso da Política Educacional em Construção no Município de Belém/PA</b></p> <p>Resumo: Hoje, mais do que nunca, se faz necessário a construção de propostas educativas concretas que tenham como intencionalidade a superação deliberada da cultura de exclusão e dominação social. Neste sentido, foi edificada e implementada em Belém, Estado do Pará, entre os anos de 1997 e 2002 uma Política Educacional de caráter popular, pública e democrática denominada de Escola Cabana, com o intuito de mudar a escola por dentro e iniciar um processo de rompimento com o círculo que a cultura hegemônica tenta impor. Este processo se constituiu num imenso desafio e teve como eixo central um conjunto de ações político-pedagógicas e administrativas, configuradas no movimento de Reorientação Curricular, que assumiu como pressuposto a parceria, o diálogo, o trabalho coletivo, a escola como o locus privilegiado de reconstrução da prática educativa, da cultura profissional e do currículo. O objetivo deste trabalho foi analisar como uma proposta de política pública de caráter popular e democrático se formulou e se processou na dinâmica contraditória do contexto educativo a partir da visão dos gestores. A metodologia de trabalho contemplou a observação participante junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, junto aos do Ensino Fundamental; o diário de campo em que registro ao longo do tempo os momentos mais importantes desse percurso; a análise documental dos principais documentos produzidos que</p>	<p style="text-align: center;">Iris Amaral de Sousa/ PUC-SP (Educação)/ Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares</p>

	<p>definiram a proposta e a entrevista com cinco gestores com o intuito de captar percepção destes sobre o processo vivenciado. O resultado deste trabalho está na recomposição minuciosa do percurso do Projeto; no resgate do significado que as ações em construção foram adquirindo ao longo dos anos e no desvelamento de como uma Política Educacional se constrói na árdua e complexa tarefa de efetivar um currículo em construção permanente. Como conclusão, destaca-se a possibilidade concreta de realização de uma política pública de caráter popular e democrático, apesar dos obstáculos, contradições, dificuldades e limites e, que tal projeto, não se faz se a participação efetiva dos sujeitos que a concretizam cotidianamente. Além disso, ficou evidenciado que um Projeto Educacional deste porte, desta qualidade, não se faz sem um tempo maior que o tempo político.</p> <p>Palavras - chave: Política Educacional, Currículo, Gestão, Escola Cabana.</p>	
Dissertação/2005	<p style="text-align: center;"><b>O Currículo para a Educação Infantil: Uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana</b></p> <p>Resumo: O trabalho que apresento trata da elaboração de uma pesquisa que tem como objeto a abordagem da Educação Infantil no Projeto Escola Cabana desenvolvida no período de 1997 a 2004 em Belém – Pará, enfocando em sua lente principal a configuração do currículo por temas geradores. Para construir sobre tema que exploro lanço mão de idéias que se organizam/gestam no campo das teorias críticas em educação e currículo, trazendo reflexões para a educação infantil. Estudar o currículo para a criança pequena se coloca como um desafio, pois a Educação Infantil se tornou o primeiro patamar (não obrigatório) da Educação Básica, sendo atualmente uma obrigação do Estado a sua oferta à população. Nesta situação é importante a discussão das propostas curriculares que se apresentam como expressões de propostas teóricas que objetivam oferecer uma educação integral e cidadã para as crianças de zero a seis anos. Entendendo a Escola Cabana com este perfil me propus a fazer uma pesquisa dirigida à compreensão desta proposta na sua dimensão de currículo para a infância assumindo como percurso metodológico à análise nos documentos que faz referências específicas ao currículo via temas geradores na Educação Infantil. Desse modo problematizei como se configurou o currículo por temas geradores do Projeto Escola Cabana (PEC) para a Educação Infantil, a partir das bases teóricas adotadas e as implicações educacionais/curriculares no processo de formação da criança pequena como sujeito social e de direitos. As leituras realizadas apontaram-nos que a configuração do currículo para a EI no período de 1997 a 2004 foi um caminho teórico percorrido em três momentos sugerindo as seguintes possibilidades: No primeiro momento é possível afirmar que a primeira configuração do currículo para a EI no PEC se organizou a partir de eixos de trabalho aproximando-se do modelo escolar, segmentando em áreas de conhecimentos, limitando e restringindo o brincar como eixo de trabalho, ao passo que negava as demais expressões da criança, sendo, portanto, ainda uma proposta excludente da cultura infantil. No segundo momento a proposta abandona a organização do currículo por</p>	<p style="text-align: center;">Maria Célia Sales Pena/ UFPA (Educação)/ Currículo e Formação de Professores</p>

	<p>eixos de trabalho e investe na adesão dos temas geradores, porém com poucas referências específicas para a EI. No terceiro momento a proposta investe na resignificação da Educação Infantil apresentando a configuração do currículo por tema gerador tomando a criança e o seu desenvolvimento como ponto de partida para o currículo. Portanto a leitura que aponto com esses três momentos do PEC é de um caminho curricular para EI que inicialmente desconhecia e excluía as crianças das classes populares com suas infâncias e saberes, para depois convidá-las a participar da educação infantil como direito, cultura da criança e inclusão social.</p> <p>Palavras - chave: Criança Pequena, Currículo, Educação Infantil, Tema Gerador.</p>	
Dissertação/2005	<p><b>Formação Contínua docente: um olhar epistemológico sobre a proposta da escola cabana</b></p> <p>Resumo: Este estudo é uma pesquisa teórica de cunho documental que investiga os fundamentos epistemológicos da políticas de formação contínua para docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) no período de 1997-2004, buscando identificar o modelo epistemológico assumido teoricamente e seus nexos com as ações propostas. A investigação se concentrou em documento que expressam a política de formação contínua da SEMEC a aspectos da política mais amplas que incidem direta ou indiretamente sobre ela. Como recuo teórico-metodológico de análise do conteúdo dos documentos me apoiei nos estudos de Bardim, buscando ir além do trabalho descritivo, colocando minha experiência como professor a serviço de interpretação. Na construção das bases teóricas da pesquisa dialoguei com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, com o pensamento epistemológico de Paulo Freire, com os estudos de Fernando Becker acerca da epistemologia do professor e com trabalhos de Sônia Kramer, Antônio Nóvoa, Carlos Garcia e Donald Schön, Tereza Estrela, Zeichner, Perrenoud e Cachapuz sobre formação docente, em especial a formação contínua. Os resultados da pesquisa me revelaram que o Projeto Escola Cabana, apesar dos avanços teóricos na elaboração para as/os docentes da rede municipal de educação, em que predomina o modelo epistemológico relacional, e de algumas medidas importantes para a consolidação de uma cultura de formação que valorize a experiência docente, no nível das proposições, tem, ainda, dificuldades para romper com o modelo prescrito de formação, o que dificulta a consolidação de bases epistemológicas consistentes e de ações que assegurem as condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual docente necessária a uma prática reflexiva no cotidiano da escola.</p> <p>Palavras - chave: Formação, Educação Continuada, Epistemologia Genética.</p>	<p>Raimundo Afonso Cardoso Delgado/ UFPA (Educação)/ Currículo e Formação de Professores</p>

Dissertação/2005	<p align="center"><b>O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana</b></p> <p>Resumo: Este trabalho enfoca o processo de avaliação em português, no contexto escolar municipal da cidade de Belém, especificamente no Ciclo Básico II. Apresenta-se o projeto educacional denominado “Escola Cabana” que a Secretaria Municipal de Educação vem realizando desde 1997, em consonância com ideais políticos de formação cidadã e com uma concepção sócio-interacionista de aprendizagem. Este projeto inclui, como um de seus principais eixos, uma proposta de Avaliação Emancipatória, considerada essencial ao desenvolvimento pleno do educando. Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental assim como em uma pesquisa de campo, incluindo entrevistas com os professores e observação participativa, analisam-se as práticas de avaliação em português realizadas neste contexto, examinando que concepções de ensino/aprendizagem da língua materna permeiam a práxis dos professores e verificando de que modo essas concepções se coadunam com os pressupostos de uma Avaliação Emancipatória. Propõem-se, enfim, sugestões de atividades com vistas a uma intervenção didática integrando uma Avaliação Emancipatória com uma abordagem interacionista de ensino/aprendizagem do português. Palavras - chave: avaliação emancipatória; ensino/aprendizagem do português</p>	Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza/ UFPA (Letras)/ Ensino-Aprendizagem de línguas
Dissertação/2005	<p align="center"><b>Uma abordagem interacional e interdisciplinar para o ensino-aprendizagem do português no Ciclo Básico III da Escola Cabana</b></p> <p>Resumo: Este trabalho trata da interdisciplinaridade e transversalidade do ponto de vista do ensino da língua portuguesa. Numa perspectiva essencialmente metodológica, procura-se relacionar esta proposta de tratamento dos conteúdos escolares com as concepções atuais de ensino da língua e formação escolar, presentes nos PCN, buscando, desta forma, fundamentar o desenvolvimento de competências de uso da língua em situações concretas de interlocução. À luz das principais características pedagógicas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana – Município de Belém – analisam-se as práticas de professores de Português do Ciclo Básico III, no que diz respeito à inter e transdisciplinaridade, estabelecendo-se relações entre o modo como o projeto Cabano está implantado nas escolas em que estes docentes atuam e as concepções que subjazem a suas práticas. Para este levantamento, além de observações in loco e de análise de diversos documentos, foram utilizados os relatos de nove professores coletados em pesquisa de campo por meio de entrevistas orientadas por um questionário pré-concebido. Com base nesta análise apresenta-se, enfim, a pedagogia de projetos como um eixo particularmente propício à reformulação das práticas pedagógicas, na medida em que permite a construção de uma intervenção coerente ao mesmo tempo com uma perspectiva de trabalho realmente inter ou transdisciplinar e com uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem do português, na perspectiva de um sujeito da aprendizagem reconhecido em sua historicidade.</p>	Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui/ UFPA (Letras)/ Ensino-Aprendizagem de línguas

	Palavras - chave: Interdisciplinaridade; Português; abordagem interacional	
Dissertação/2005	<p align="center"><b>Os Cadernos de Educação da Escola cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais Para a Estratégia de Conformação e Prescrição de Práticas Pedagógicas em Belém-PA</b></p> <p>Resumo: O estudo faz uma análise dos textos oficiais do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana da Prefeitura de Belém do Pará nos anos de 1997 a 2004, administrado pelo Partido dos Trabalhadores, especialmente, dos seus Cadernos de Educação, partindo da orientação de investigação da arqueologia dos objetos, metodologia constitutiva do referencial teórico da História Cultural. Consoante a este método, o questionário feito aos Cadernos partiu da intenção de analisar as estratégias para as quais foram produzidos, as marcas que guardam como a de representação de professor, as prescrições de bom professor e perceber a veiculação de mensagens favoráveis da administração como integrante de um projeto cabano. Buscou-se, em igual importância, analisar a série dos Cadernos sendo constituída para servir de suporte empregado na formação docente e na conformação de práticas adequadas à Reforma Educacional e como objeto de veiculação das Ações Significativas da SEMEC e de seus professores. O exame do periódico também centrou-se em seus dispositivos materiais e textuais tentando compreender a contribuição da forma e do conteúdo na prescrição de prática, partindo da premissa de que os textos são objetos culturais que, além de guardar as marcas das práticas de sua produção, veiculam um regramento de saberes destinado aos seus leitores, considerando que são textos oficiais produzidos para uma Reforma Educacional e carregam dispositivos derivados de um lugar de poder ao prescreverem atuações adequadas e ao servir como veículos de representações criadas pela administração com relação ao docente e sua atuação.</p> <p>Palavras - chave: Cadernos de Educação, Textos Oficiais, Dispositivos Textuais</p>	<p align="center">Ana Maria Smith Santos/ PUC-SP (Educação)/ Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação</p>
Dissertação/2005	<p align="center"><b>Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: Dilemas e Desafios da Implementação do Programa de Formação de educadores</b></p> <p>Resumo: A presente pesquisa trata das Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente. Seu objeto de estudo é a formação de educadores dos docentes que vêm integrando o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, em Belém, Pará, no período de 1997 a 2004 e objetiva analisar as propostas de políticas de formação docente continuada no contexto das reformas educativas contemporâneas e do Projeto acima citado. Especificamente busca-se: a) Identificar e analisar as concepções de formação de educadores presentes na política educacional do município de Belém no período 1997 – 2004; b) Compreender o papel dos professores no processo de definição e implementação das políticas de formação de educadores de Belém; c) Identificar e caracterizar as contribuições do Programa de Formação de educadores para a</p>	<p align="center">Diana Lemes Ferreira/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, d) Apontar os dilemas e desafios impulsionados pela política educacional em estudo. O percurso metodológico caracteriza um “estudo de caso” o qual foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação Belém. Para atingir os objetivos propostos foi feito estudo teórico sobre a temática, análise de conteúdo dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e de onze entrevistas realizadas (sendo oito com docentes e três com gestores da Política Educacional em estudo) o que permitiu articular as seguintes categorias de análise: contradição e participação. A pesquisa evidencia que a formação de educadores docente é ponto-chave para consolidação do projeto em estudo, mas enfrenta dilemas e desafios no sentido de organizar de forma mais contínua as formações, aproximando o foco para as realidades das escolas, buscando resgatar de forma mais consistente o professor como sujeito histórico do processo educativo. Palavras - chave: Professores, Educação e Estado, Política Educacional.</p>	
Dissertação/2005	<p style="text-align: center;"><b>O Currículo de Ciências Via Tema Gerador: desafios docentes na escola cabana</b></p> <p>Resumo: Este trabalho de pesquisa busca compreender e analisar como os professores de ciências que trabalham em escolas municipais que adotam o projeto Escola Cabana lidam com o processo de elaboração de suas propostas curriculares a partir de temas geradores. Procurando identificar os fatores envolvidos no processo de proposição curricular, desafios e dilemas que consideram importantes dentro de uma proposta educacional diferenciada. Para efeito de orientação metodológica considerei a abordagem qualitativa como suporte da pesquisa. Como este trabalho está vinculado a uma determinada realidade educacional, as chamadas Escolas Cabanas, elegi como sujeitos de pesquisa 5 professores de ciências que atuam em escolas que oficialmente seguem as orientações desta proposta educativa e 1 técnica da coordenadoria de educação do município. As informações foram obtidas a partir de duas fontes principais: leitura de documentos oficiais sobre o projeto e entrevistas semi-estruturadas com os professores de ciências de instituições de ensino vinculados ao projeto. A análise dos dados, feita a partir dos depoimentos dos professores sujeitos, possibilitou apreender as percepções e ações dos docentes sobre a proposta de se elaborar currículo por temas geradores. No confronto com a realidade de trabalhar dentro de uma proposta educacional diferenciada, os professores narram as limitações, os avanços e recuos em suas práticas curriculares. O isolamento profissional, a percepção e tradução de forma pessoal das orientações do projeto e as dificuldades em romper com as tradições curriculares foram pontos levantados pelos professores sujeitos de maneira direta ou indireta em seus depoimentos. Assim como, as dificuldades e dilemas de se trabalhar o novo, com conhecimentos advindo dos cotidianos dos alunos e alunas, portanto, com práticas que vão de encontro com aquelas presentes no período de formação e atuação profissional. A percepção de que os professores precisam redimensionar seu envolvimento com a questão curricular, recuperando essa</p>	<p style="text-align: center;">Marciléa Serrão Resque/ UFGA-NPADC (Educação Matemática)/ Processos de Ensino e de Aprendizagem</p>

	<p>competência inerente à docência de se elaborar propostas curriculares coerentes com sua realidade educacional foi tácita no decorrer da pesquisa. Assumir o processo de proposição curricular, entender o papel e a centralidade que o currículo apresenta no cotidiano da atuação docente, são caminhos que apontam para currículos e práticas educativas mais conscientes.</p> <p>Palavras - chave: propostas curriculares, processo de proposição curricular.</p>	
Dissertação/2006	<p><b>A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém</b></p> <p>Resumo: A pesquisa faz uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém - Pará a partir da inclusão educacional na educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais (NEES) proposta pelo Projeto Político Pedagógico Escola Cabana. Deste modo, nossas questões problemas apontam no sentido de investigar como se deu o processo de inclusão educacional de crianças com NEES após a implantação da Escola Cabana. Que práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras que atenderam as crianças com NEES incluídas na educação infantil da rede de ensino do município a partir da gestão do Governo do Povo (1997-2004), e ainda, que currículo foi moldado a partir das práticas pedagógicas dessas professoras pós-inclusão. Temos como objetivos de pesquisa, analisar o processo educacional na rede, identificar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras e analisar o currículo que foi moldado após a inclusão. Na realização do estudo adotou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo-se a entrevistas semi-estruturadas e análise documental no processo de coleta de dados. Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil da rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, principalmente na implementação de adaptações no acesso ao currículo da educação infantil. Para as professoras, a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais foi um grande desafio em suas práticas pedagógicas. O acesso ao conhecimento escolar para essas crianças se deu, então, com o currículo moldado pelas práticas das professoras que experienciaram o movimento da inclusão educacional na Escola Cabana.</p> <p>Palavras - chave: Currículo, Currículo Moldado, Práticas Pedagógicas, Inclusão.</p>	<p>Míriam Matos Amaral/ UFPA (Educação)/ Currículo e Formação de Professores</p>
Dissertação/2006	<p><b>A Escola Cabana no Município de Belém</b></p> <p>Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as formas de interpretação e de ação que as escolas da rede municipal de Belém criaram em resposta à implementação do novo projeto educativo intitulado Escola Cabana, no período de 1997 a 2001, buscando responder à questão de como as escolas incorporaram e viabilizaram essa proposta político-pedagógico. Para atingir esse fim, o procedimento metodológico adotado tem uma abordagem qualitativa, privilegiando o enfoque descritivo-analítico, ao priorizar a análise das observações, opiniões e explicações</p>	<p>Maria Célia Barros Virgolino Pinto/ PUC-SP/ Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares</p>

	<p>presentes nas falas dos professores das três escolas investigadas da rede municipal. Igualmente foram examinados documentos oficiais da SEMEC e a literatura especializada sobre reformas educacionais e a dinâmica das escolas frente às novas propostas de mudança. o trabalho se organiza em três partes: a primeira descreve o processo de construção e implementação do referido projeto; a segunda examina os elementos principais do Projeto Escola Cabana, delineado na diretriz-mestra do governo - a qualidade social da educação; a terceira parte traz à discussão a fala dos professores e tem como contraponto o discurso oficial. Dessa forma, é sistematizado, na presente pesquisa, o confronto entre as falas dos professores e o discurso oficial, verificando-se que a nova gestão da SEMEC teve dificuldades de aproximação com a realidade dos docentes e das escolas, o que ocasionou alguns impasses entre a compreensão do projeto e o fazer pedagógico. Esses traços indicam que o Projeto Escola Cabana, ainda que nas suas práticas discursivas estabeleça uma ruptura com a lógica fragmentada do processo escolar, não conseguiu, de fato, viabilizar-se, ao não - ensejar mudanças substanciais na realidade interna das escolas</p> <p>Palavras - chave: REFORMA, CURRÍCULO, PRATICAS, COTIDIANO.</p>	
Dissertação/2006	<p style="text-align: center;"><b>Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores</b></p> <p>Resumo: Este trabalho acadêmico de final do curso de mestrado procurou captar como vem se processando a reorganização da escola fundamental brasileira com a perspectiva da implantação do regime de ciclos, em particular do regime de ciclos de formação. Procurou destacar as relações entre educação e política com o intuito de desvelar as dificuldades que se interpuseram na transição do regime seriado ao regime de ciclos. Assinalou as experiências que mais se destacaram na implementação dos ciclos, mormente aquelas que mais radicalizaram esta possibilidade de mudança na estrutura escolar. Este caminho foi adotado no entendimento de que o espaço das representações e da cultura, bem como dos fundamentos teóricos e das intenções políticas que compuseram o rol das configurações em que se basearam as diferentes propostas de ciclos, anteciparam, em alguma medida, as possibilidades e as limitações dessas propostas. Algumas experiências da segunda metade do século XX, e, em especial, da década de 1990, são recuperadas. Iniciativas pioneiras na adoção de ciclos escolares, em diferentes tempos e espaços, são revisitadas, possibilitando uma visão panorâmica das mesmas, suas múltiplas determinações e o cenário contraditório em que as mesmas se enredaram. Tendo como metodologia a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental e bibliográfica, realizou uma recuperação histórica dos fundamentos político-pedagógicos da implantação dos ciclos na cidade Belém do Pará, com destaque para a proposta da Escola Cabana (1997-2004), concluindo com um estudo de caso em uma escola periférica da Rede Municipal de Belém, onde indagou sobre a pertinência do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores como centro da construção do currículo escolar. Este trabalho também revela que a distância entre a proposta oficial e a prática escolar, entre o plano das orientações e a prática</p>	<p style="text-align: center;">Luiz Felipe do Carmo/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>cotidiana escolar em si, precisa de mais atenção daqueles que têm responsabilidade com as políticas públicas educacionais, sob pena de captarem apenas o fenômeno e a superficialidade, deixando o concreto-real na penumbra.</p> <p>Palavras - chave: ciclos, cotidiano, representação; alienação</p>	
Dissertação/2006	<p><b>Entre saberes e práticas: a alfabetização de Jovens e Adultos no MOVA Belém</b></p> <p>Resumo: Este estudo analisa a experiência do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém) no período de 2001-2004. Pretende desvelar quais saberes/fazerem constituem as práticas pedagógicas cotidianas de alfabetizadores e alfabetizadoras populares e contribuir com o registro da história da alfabetização de jovens e adultos em Belém, sem qualquer pretensão de tornar generalizantes os aspectos analisados. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, pois envolve uma análise que considera ao mesmo tempo os aspectos locais e globais. Analisa documentos produzidos nesse período e utiliza entrevistas semi-estruturadas para a construção dos dados. Busca mostrar as vivências e experiências desse fazer pedagógico em referências teóricas de Brandão, 2003; Freire, 1979, 1987, 1992; Gadotti, 1998, 2000; Ribeiro, 1999, 2003; Santos, 1995, 2000; Soares, 1985, 1998, 2003 e outros do campo da alfabetização e educação popular. Essa multiplicidade de referências bibliográficas e empíricas produz um quadro heterogêneo, complexo e multifacetado, do que poderia se constituir como saberes da prática pedagógica alfabetizadora. Não podendo haver, portanto, um conceito absoluto, unívoco e totalizador que resumisse a significância e materialidade da prática pedagógica de alfabetização de jovens e adultos, opta por estabelecer um relativismo entre elas admitindo como válidas as de cunho popular democrático.</p> <p>Palavras-chave: Alfab. de Jovens e Adultos, práticas pedagógicas, MOVA Belém.</p>	<p>Oneide Campos Pojo/ UFRN (Educação)/ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO</p>
Dissertação/2007	<p><b>A Política de Participação na Educação de Jovens e Adultos no Município de Belém (1997 - 2004)</b></p> <p>Resumo: Este trabalho analisa a política de participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando os programas e as experiências implementadas no município de Belém, Estado do Pará, durante o período de 1997 a 2004. Na análise privilegiaremos as relações entre o nível macro (Orçamento Participativo e Congresso da Cidade) e o nível micro (PROALFA e MOVA) implementado pela Prefeitura de Belém, que são tidos como modelos de instâncias caracterizadas pela participação da população na discussão e elaboração de políticas e projetos de desenvolvimento e o resgate histórico das experiências e programas efetivados nessa modalidade de ensino. É nossa intenção ainda identificar como a SEMEC e outros órgãos municipais se reestruturaram, para criar e fortalecer setores responsáveis por essa modalidade de ensino. No processo investigativo utilizaremos a pesquisa de caráter qualitativo. Dessa forma, para traçar um panorama acerca da temática foram utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa</p>	<p>José Carlos Ferreira Araújo/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>bibliográfica, pesquisa documental. Estaremos utilizando as categorias conceituais de participação-poder, e da participação controlada. Em nível macro, apesar dos avanços observados na participação popular em Belém, não se pode afirmar que a sociedade civil tenha assumido o controle sobre o planejamento municipal. Pode-se inferir que este ocorreu de forma compartilhada entre o poder municipal e a sociedade civil no qual a organização e a dinâmica de funcionamento do Orçamento Participativo e o Congresso da Cidade permitiram a descentralização das decisões sobre as políticas públicas que passaram a acontecer dentro do Conselho da Cidade, órgão máximo de decisão no Congresso da Cidade. Essa foi a maneira encontrada pelo Poder Municipal de legitimar a participação da sociedade civil. O PROALFA e o MOVA foram parte da política educacional do Governo do Povo e sua ação política e cultural se afirmam, tomando corpo o conceito de parceria e diálogo entre poder público e sociedade civil. O primeiro papel do Governo do Povo em relação ao PROALFA e ao MOVA foi o de se colocar como impulsionador da criação e da implementação do Movimento, o que se constituiu como participação controlada, pois teve origem na concessão do governo. Essas instâncias como o Orçamento Participativo e o Congresso da Cidade, o PROALFA e o MOVA tiveram suas limitações, da mesma forma que se reconhece que ainda estão muito longe de uma participação massiva plena - participação poder, dada à complexidade de construção desta. Mas é preciso reconhecer que muito se avançou no processo de democratização e descentralização em Belém, tendo um avanço enorme na construção de políticas públicas para essa modalidade de ensino.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas, Participação.</p>	
Dissertação/2007	<p><b>O Processo de Construção de Políticas de Inclusão Social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal</b></p> <p>Resumo: Este estudo sobre O processo de construção de políticas de inclusão social no projeto Escola Cabana e os consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal procurou investigar e refletir se esse projeto possibilitou (ou não) a inclusão e participação dos segmentos sociais (Movimento das Mulheres, Homossexuais, Negros e dos PNEEs), bem como da contemplação de suas reivindicações e interesses no processo de formulação e elaboração de políticas públicas, a partir das análises de documentos oficiais e das falas de integrantes dos movimentos sócias e de dirigentes da educação municipal no período de 1997 a 2000 e 2001 a 2004. Ele abrange uma discussão sobre as perspectivas de compreensão sobre exclusão e inclusão social, espaços públicos democratizados, participação popular e processos identitários, tendo como pano de fundo a abordagem do período de redemocratização do Brasil. Este trabalho contemplou ainda a relação entre os documentos produzidos pelo governo municipal sobre o projeto da Escola Cabana e os depoimentos dos entrevistados, estabelecendo uma série de variáveis que discriminam as motivações dos sujeitos da sociedade para o envolvimento com os segmentos sociais, bem como dos gestores</p>	<p>Izabel Cristina Borges Corrêa Oliveira/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>do poder público com as entidades da sociedade civil durante a construção do referido projeto. Verifica-se, a partir da pesquisa, que as políticas públicas materializadas em consequência das interações entre a administração municipal e os movimentos mostraram articulações dos mais diferentes vieses, com evidências de bases consensuais, mas com intensos conflitos, tensionamentos e impasses. A discussão, aqui apresentada, enfatiza a relevância dessa experiência tanto para Belém quanto para outros municípios como oportunidade de viabilização, participação e utilização de espaços públicos por setores populares. Revela, ainda, que, apesar da possibilidade de ter criado alternativas, de caráter inovador, às propostas existentes que visam a eliminação de contextos de exclusão social e a configuração de processos de identidade, o projeto ficou comprometido pela inexperiência gestonária de alguns dirigentes, pela sua apropriação parcial por determinados setores sociais e pela sua informalidade legal. Palavras-chave: políticas públicas; inclusão social; participação.</p>	
Dissertação/2007	<p><b>Em Trapiches Paraenses: as rotas da Democratização da Gestão Educacional no contexto da Escola Cabana</b></p> <p>Resumo: Ao examinar a dinâmica das sociedades contemporâneas, observa-se que estas não se configuram de uma forma estática e sim, num contínuo processo de constituição e transformação que faz com que a educação seja um lugar de inúmeras de diversificadas práticas que estão em permanente movimento. Não se pode desconsiderar, portanto, que os sistemas de ensino e as escolas são organismos vivos e dinâmicos de uma mesma realidade e que se tornam componentes de um conjunto a partir de um processo inter-relacional que se caracteriza pela reciprocidade circular entre eles. Nesse entendimento de unidade complexa é que reside a possibilidade da gestão educacional atuar, sob um novo enfoque, com base fundamental para a organização significativa e o estabelecimento da identidade dos processos educacionais, bem como, para a mobilização de pessoas com vistas ao desenvolvimento da democratização da educação em nosso país. Em consonância com esse ponto de vista, a hipótese básica aqui subjacente é a de que a democratização dos processos de gestão, estabelecida na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação, só efetivada no interior da escola a partir do compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos do sistema de ensino. Sob essa lente, focalizada articulação entre o nível macro (sistema) e o nível micro (escola) da gestão educacional cabana é fundamental para revelar o problema que tomo como leme para dar direção à pesquisa: na voz de seus gestores, há indícios de que a gestão da educação municipal materializada no Projeto Escola Cabana, efetivamente contribuiu para a consolidação do processo de democratização das escolas de Belém? Nessa perspectiva, objetivando apreender a realidade, de modo a extrair o maior número de análises possíveis e dar sustentação às bases da pesquisa, foi realizada, inicialmente, uma análise crítica minuciosa dos conteúdos dos documentos oficiais emitidos pela Secretária Municipal de Educação, no</p>	<p>Rosângela Carneiro Farias/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>período de 1997 a 2004, o que se caracterizou como um primeiro esforço reflexivo no sentido de revelar as estratégias de construção do modelo escolar cabano. A partir de então, os pressupostos metodológicos estão sendo materializados através de entrevistas semi-estruturadas (individual e coletiva), sob a égide do dialogismo e, privilegiando a interpretação dos gestores que vivenciaram o Projeto Escola Cabana (Secretários Municipais de Educação, Coordenadores de Educação da SEMEC- sede e Diretores de Escolas), buscando perceber a riqueza e a complexidade que marcou a inter-relações entre várias instâncias da organização pedagógico-administrativa, assim como as reflexões e expectativas educacionais desses sujeitos.</p> <p>Palavras - chave: Democratização da Ed., Gestão Educacional, Gestão escolar</p>	
Dissertação/2007	<p style="text-align: center;"><b>Retrato Violência: Os Anexos da Rede Municipal</b></p> <p>Resumo: Este trabalho acadêmico pretende refletir sobre os retratos das relações institucionais nos Anexos da rede municipal de Educação de Belém, a partir da transformação das escolas comunitárias em Anexos da rede oficial de ensino, destacando a moldura do poder institucionalizado exercido sobre o segmento social atendido por estes. Utilizam-se para essa análise conceitos de Bourdieu, sobre instituição e poder, assim como a abordagem de poder de Foucault. Trabalhou-se na pesquisa de campo com o registro fotográfico dos Anexos visitados e a aplicação de questionários e entrevistas junto aos professores e técnicos que trabalham nos espaços dos Anexos, para a coleta de dados e a posterior análise entre o que a proposta da escola Cabana difundida nos discursos oficiais da prefeitura e a realidade vivida nos espaços dos Anexos. Constatou-se um atendimento precário feito às crianças das classes populares, bem como identificou-se que o aumento do atendimento da educação infantil, feito pela gestão 1997-2004, apenas atendeu às necessidades estatísticas, uma vez que as crianças continuaram recebendo atendimento educacional, nos espaços dos Anexos de qualidade deficitária e comprometida.</p> <p>Palavras-chave: Poder, Instituição, Anexos da rede de ensino, Educação Infan.</p>	<p style="text-align: center;">Adrea Simone Canto Lopes/ UFPA (S. Social)/ Serviço Social, Políticas Públicas e Movimentos Sociais</p>
Dissertação/2009	<p style="text-align: center;"><b>A escola cabana e a concepção de qualidade social da educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)</b></p> <p>Resumo: Tomando-se como referência as condições políticas e pedagógicas em que se realizam as políticas educacionais para a educação básica, este estudo analisou a concepção da qualidade social da educação, assumida pela escola cabana, no município de Belém/PA, no período de 1997 a 2004, Explicita os fatores e elementos necessários à educação de qualidade, bem como, analisa as contribuições e limites do Projeto Escola Cabana para construção do conceito de Qualidade Social da Educação como política pública. Realizou-se por meio de análise documental, assumindo a abordagem crítico-dialética como referencial teórico-metodológico. A pesquisa desenvolveu-se, inicialmente com um levantamento na produção</p>	<p style="text-align: center;">Zaira Valeska Dantas da Fonseca/ UFPA (Educação)/ Políticas Públicas Educacionais</p>

	<p>bibliográfica existente das concepções de qualidade evidenciadas nas políticas educacionais, assim como das investigações realizadas sobre a Escola Cabana. A análise documental incidiu sobre os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação -SEMEC, sendo considerados como fontes primárias do estudo os planos de governo, os cadernos dos fóruns e conferências, os cadernos de educação e a proposta preliminar e final do Plano Municipal de Educação. Ao analisar tal política é possível apontar algumas considerações que indicam a referência da Qualidade Social da Educação, em um primeiro momento, como uma estratégia pela qual se alcançaria a inclusão social na escola, com sua ação centrada no processo de reorientação curricular, o qual envolve a organização do trabalho pedagógico por meio da ressignificação do tempo para aprendizagem, da formação voltada para a cidadania e democracia, da instituição de processos democráticos de avaliação da aprendizagem, assim como, da organização do ensino por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas à permanência com sucesso do aluno na escola. Em um segundo momento observa-se uma elaboração mais ampla e avançada para formulação da Qualidade Social da Educação como política pública, tendo em vista, o importante vínculo construído entre a organização educativa escolar e a garantia de condições estruturais e financeiras como responsabilidade do poder público na oferta da educação como direito público subjetivo.</p> <p>Palavras - chave: Educação, Escola Cabana, Qualidade Social da Educação</p>	
Tese/2000	<p style="text-align: center;"><b>As relações intergovernamentais e as políticas educacionais</b></p> <p>Resumo: A tese tem por objetivo analisar o perfil de intervenção estatal do Brasil, do Pará e de Belém no período entre 1978 a 1998. O enfoque foram os três eixos analíticos do padrão de financiamento, gestão e qualidade das políticas nacional, estadual e municipal. Percorreu o estudo a apreensão das relações intergovernamentais das três esferas de poder. Para compreender as manifestações, as percepções, as concepções e a historicidade do objeto pesquisado, os dados foram construídos a partir de três fontes: documentos oficiais das Instituições (federal, estadual e municipal), entrevistas semi-estruturadas individuais produzidas a partir da análise documental e a produção teórica sobre a temática pesquisada.</p> <p>Palavras-chave: POLITICA EDUCACIONAL, GESTÃO EDUCACIONAL.</p>	<p style="text-align: center;">Rosangela Novaes Lima/ UNICAMP/ SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO</p>
Tese/2000	<p style="text-align: center;">A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um Estudo Meso-Analítico da Organização Escolar em Belém</p> <p>Resumo: As transformações pelas quais vêm passando a educação nacional em suas diversas instâncias, em especial aquelas provocadas a partir da aprovação das Leis 9.394/96 e 9.424/96, bem como a construção de uma política educacional local, impulsiona a percepção sobre as mudanças que se vêm produzindo no interior da rede escolar municipal com o Projeto denominado Escola Cabana, nas suas dimensões constitutivas e constituintes. A linha investigativa volta-se a uma compreensão meso-analítica ao discutir a organização escolar enquanto um espaço privilegiado de produção e reprodução das políticas educacionais</p>	<p style="text-align: center;">Ney Cristina Moreira de Oliveira/ PUC-SP/ Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares</p>

	<p>nacionais e locais. Os fundamentos deste trabalho pautaram-se nas contribuições da Sociologia das Organizações Escolares, da Sociologia do Currículo, nos estudos do Cotidiano e da Etnografia da prática escolar. O campo empírico oportuniza o acompanhamento da caminhada político-pedagógica no cotidiano de uma escola municipal, a Escola Acaí, e revela a busca de seus profissionais, alunos familiares em concretizar os eixos fundamentais do Projeto Escola Cabana a partir de suas ações e contextos de inserção. A Escola compreendida como "locus" dotado de margem de autonomia, espaço de formação e auto-formação participada, núcleo de interações sociais e de intervenção colegiada; apresenta conflitos, contradições, disputa de interesses, crenças e valores desvelados nos embates entre as práticas pedagógicas propostas e as vigentes. Os diálogos empreendidos colocam em relevo a dimensão plural da escola e oferece a oportunidade de entendê-la enquanto territorialidade educativa propositora de caminhos possíveis para uma proposta política, apontam por fim uma tendência interessante e inovadora dos estudos das organizações escolares.</p> <p>Palavras - chave: Política Educacional - Cotidiano, Escolar.</p>	
Tese/2003	<p style="text-align: center;"><b>Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais</b></p> <p>Resumo: Esta pesquisa denominada "Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais" objetiva identificar características da implantação e implementação da proposta alternativa de escolarização da Escola Cabana, em Belém do Pará, no período de 1997 a 2001, da Secretaria Municipal de Educação de Belém, focalizando escolas por sua realidade interna, sobretudo a partir das percepções dos professores. A Escola Cabana constitui um Projeto Político e Pedagógico implantado na rede de escolas municipais após um período de 1993 a 1996. O problema central desta pesquisa foi: como vêm reagindo as escolas em face de uma segunda proposta de reorganização constituída pela Escola Cabana? Caracteriza-se como uma pesquisa empírica, e tem a experiência educativa do Projeto da Escola Cabana, com sua proposta de Ciclos de Formação como objeto de estudo. A análise de documentos, discursos e práticas deu-se à luz de contribuições teóricas no âmbito das Ciências Sociais, especialmente as que elegem a escola como objeto de estudo, com destaque para discussões sobre: a distribuição dos tempos e espaços; percepções e perspectivas dos professores nos processos de mudança; dinâmicas escolares, condições de trabalho e organização do trabalho pedagógico; reformas educacionais e o modo como a escola reage a propostas/medidas destinadas a mudar suas dinâmicas. Procurou-se, nessa análise, privilegiar a abordagem da escola como espaço de cultura, o que significa compreendê-la na dinamicidade do cotidiano, resgatando-se o papel dos sujeitos sociais na trama das relações que a configuram como instituição social. Como resultados pudemos constatar que a Escola Cabana expandiu para toda a rede escolar os Ciclos de Formação e os espaços foram redimensionados na sua estreita relação com o tempo. Houve diferenças na proposta de configuração do currículo numa perspectiva de temas geradores. Houve rupturas e continuidade em relação a aspectos da cultura escolar e docente</p>	<p style="text-align: center;">Tânia Regina Lobato dos Santos/ PUC-SP/ Escola e Cultura: perspectivas das Ciências Sociais</p>

	<p>em face do sistema anterior quando em comparação interna à década de 90. Estas mudanças, porém, não ocorreram na quantidade e intensidade esperadas teórica e legalmente. Verificou-se a existência de defasagem entre o proposto e a realidade na questão do tempo-espço nas escolas, nos aspectos centrais da organização com a reconfiguração de práticas que ainda provocam seletividade, seqüência e organização de conteúdos escolares nos moldes tradicionais.</p> <p>Palavras - chave: Escola fundamental, Reformas educacionais, Ciclo básico.</p>	
Tese/2003	<p><b>Práticas Avaliativas bem sucedidas de professores dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém</b></p> <p>Resumo: Tendo por referência a implantação de propostas que introduziram no panorama das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, a partir dos anos 1990, uma nova forma de organização curricular - os Ciclos de Formação, na tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo utilizado no regime seriado, o estudo centra-se na perspectiva gerada pela Proposta Pedagógica da Escola Cabana, de Belém do Pará, implantada a partir de 1998 e que ainda se encontra em fase de ajustes, considerando várias questões que fomentam o debate, como a adoção de novas concepções de educação escolar obrigatória, desenho curricular, de conhecimento e teoria da aprendizagem, composição de turmas, reordenação dos tempos e espaços escolares e de novos processos de avaliação. Entendendo que a Proposta Pedagógica da Escola Cabana, para os Ciclos de Formação, evidencia novos procedimentos de ensino e de avaliação, o estudo tem por objeto as práticas avaliativas de professoras dos dois primeiros ciclos identificadas como as que têm sido bem sucedidas na aprendizagem de seus alunos. Defende-se a tese de que essas professoras constroem/desenvolvem práticas pedagógicas que permitem identificar avanços, dificuldades e possibilidades para construção/reconstrução das referidas aprendizagens. Objetiva-se caracterizar as práticas pedagógicas, revelando como contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos; identificar as representações dessas professoras sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas; identificar e revelar as principais dificuldades encontradas, bem como revelar os saberes que emergem dessas práticas avaliativas de sucesso. O embasamento teórico ancorou-se nas contribuições de diferentes autores que tratam da avaliação da aprendizagem, dos saberes docentes e da profissionalização do professor. Partiu-se de um levantamento preliminar e de um questionário respondido por vinte e quatro professoras identificadas em suas escolas, como as que têm apresentado sucesso, cujas respostas aliadas a outros critérios identificaram as professoras Lena e Conceição, como as que deveriam ser acompanhadas no trabalho pedagógico na sala de aula. Utilizou-se a observação e a entrevista como principais instrumentos de construção dos dados que foram sistematizados considerando-se as categorias: sucesso da aprendizagem, processos, procedimentos e instrumentos de avaliação e dificuldades (insucesso) encontradas pelas professoras. Os dados construídos possibilitaram</p>	<p>Emmanuel Ribeiro Cunha/ UFRN/ Formação e profissionalização docente</p>

	<p>identificar: que não há fragmentação no processo de trabalho das professoras, no qual ensino-aprendizagem-avaliação interagem e se intercomplementam; que as aulas são dialogadas e não centram-se na fala do professor; que há uma aproximação no desenvolvimento do processo pedagógico realizado por ambas as professoras. Suas práticas avaliativas têm como característica principal o controle das atividades que estabelecem para seus alunos, vinculando a avaliação de modo contínuo ao processo ensino-aprendizagem; a avaliação é concebida como um instrumento de diagnóstico contínuo do processo ensino-aprendizagem que tem a função, entre outras, de ajudar, motivar e retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica do professor, deve abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, respeitando suas características e diferenças individuais. Os dados revelam diferentes saberes que emergem da prática das professoras e identificam dificuldades que funcionam como "obstáculos" para o desenvolvimento do processo avaliativo. Conclui, ratificando a tese que pretendeu defender e espera que todas as questões assinaladas possam servir para estudos, reflexões e críticas e contribuir para o processo de profissionalização do professor.</p> <p>Palavras - chave: FORMAÇÃO DE PROF. , CICLOS DE FORMAÇÃO, PRÁTICAS AVALIATIVAS.</p>	
Tese/2004	<p><b>Formação de educadores de professores no projeto escola cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola</b></p> <p>Resumo: A pesquisa insere-se no campo da formação do educador e aborda especificamente as diretrizes definidas na política de formação de educadores do município de Belém a partir da implementação do projeto Escola Cabana. Nesta discussão priorizei o exame/análise das observações, opiniões, angústias e explicações presentes nas falas de professores de uma escola da rede municipal e dos gestores do referido projeto. Documentos oficiais da SEMEC e a literatura educacional sobre a formação de educadores do professor no contexto das reformas educativas constituíram-se em fontes de investigação da pesquisa. O trabalho se organiza em quatro partes. Na primeira, discuto a formação de educadores de professores no contexto das reformas educativas de forma a identificar as dimensões, consensos e consolidações definidoras dessas reformas. Reflete-se também sobre a questão da formação docente no contexto da política educacional brasileira na década de 90 e suas possíveis conexões com a política educacional no município de Belém no período correspondente a 1997-2003. Na segunda parte, analisa-se os princípios e as diretrizes do projeto Escola Cabana como forma de melhor compreender as intenções e estratégias do Governo do Povo para a educação municipal de Belém. Na terceira, traz-se para a discussão a diretriz da valorização do profissional da educação, com destaque para as ações referentes à formação de educadores de professores. Na quarta parte, verifica-se como a formação é vista e pensada por um grupo de vinte e seis professores da SEMEC e pelos gestores do projeto. Dessa forma, pode-se apreender e sistematizar na presente pesquisa, a partir do confronto com a realidade e nas intenções</p>	<p>Sônia de Jesus Nunes Bertolo/ UFMG/ Espaços Educativos, produção e apropriação de conhecimentos</p>

	<p>presentes dos documentos examinados, alguns traços da política de formação de educadores do projeto Escola Cabana. Esses traços indicam que os esforço empreendido pela SEMEC para configurar um processo formativo capaz de romper com as práticas tradicionais de formação não se concretizou por completo, uma vez que a proposta preserva aspectos do modelo escolar/tradicional. Verificou-se um descompasso entre as intenções expressas nos documentos e as práticas cotidianas de formação no interior da escola investigada, principalmente no que diz respeito às modalidades de formação e os mecanismos de controle adotados que configuraram um caráter excessivamente regulador da SEMEC na condução do processo que contribuiu para distanciar a proposta da vivência e práticas cotidianas dos docentes.</p> <p>Palavras - chave: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, ESCOLA CABANA E ESCOLA.</p>	
Tese/2004	<p style="text-align: center;"><b>Narrativas de Resistência: Educação e Política</b></p> <p>Resumo: Esta tese aborda as narrativas de resistência tecidas nas práticas escolares em meio ao sucateamento da escola pública. A partir da investigação dos embates e tensões que permeiam a implementação das propostas político-pedagógicas da Escola Cidadã/Porto Alegre, Escola Plural/Belo Horizonte e Escola Cabana/Belém, buscou-se acentuar as memórias intensivas das lutas que atravessam a escola pública compreendendo que as políticas educacionais não envolvem apenas as ações formuladas pelo Estado, mas também as lutas cotidianas que intervêm nessas ações, fazendo emergir novos problemas e engendrando processos de autonomia e exercícios de resistência. As análises aqui empreendidas se fizeram no entrecruzamento dos aportes teóricos advindos, principalmente, dos trabalhos de Marx, Michel Foucault e Walter Benjamin, que nos possibilitaram formular a noção de resistência como criação de outros modos de agir na escola, e em estudos de pesquisadores do campo da educação no que se refere à análise dos processos que delineiam a escola pública na contemporaneidade. Esse estudo pretendeu ressaltar que no cotidiano de trabalho na escola pública, forjam-se exercícios de resistência, imprevisíveis, que produzem bifurcações nas práticas educacionais, desestabilizando os processos naturalizados que atravessam esse cotidiano.</p> <p>Palavras - chave: educação; política; resistência.</p>	<p>Ana Lucia Coelho Heckert/ UFF (Educação)/ Políticas de formação de profissionais da Educação</p>
Tese/2008	<p style="text-align: center;"><b>Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclos na experiência da Escola Cabana</b></p> <p>Resumo: O presente estudo analisa a experiência de reorientação curricular da política de ciclos para o ensino fundamental do município de Belém- Pará, em duas gestões municipais, (1997/2000 e 2000/2004) e procura compreender as mediações e os possíveis sentidos dos textos e discursos produzidos nessa política curricular. O trabalho se insere nas análises propostas pelo campo do currículo, e a perspectiva teórica considerou o currículo como política</p>	<p>Edna Abreu Barreto/ UFF (Educação)/ Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares</p>

cultural, onde estão em jogo disputas pela significação e produção de determinados desenvolvimentos simbólicos. O referencial teórico que subsidiou minha análise partiu do conceito de ciclo político contínuo, como formulado pelo teórico inglês Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Analisei os documentos, considerando os textos curriculares a partir da complexidade dos processos que envolvem sua produção, rompendo com análises que entendem serem os documentos “oficiais” as marcas de governo, enquanto as práticas são locais de implementação desses discursos ou de revolta contra eles. A metodologia utilizada partiu das contribuições da pesquisa qualitativa em educação e na análise documental refletiu sobre a complexidade dos textos e discursos produzidos pela política de ciclos da Escola Cabana. Considerei na análise empírica dos documentos a política educacional simultaneamente como discursos e como textos. Realizei entrevista de caráter aberto e flexível com um dos técnicos que participou da gestão na Escola Cabana, objetivando compreender o processo de produção e apresentação dos documentos para a rede municipal. Analisando o contexto de influência e de produção dos textos da política de ciclos, como proposto no ciclo de políticas, argumentei que o percurso de construção dos textos, consolidado no decorrer dos oito anos de gestão da Escola Cabana, passou de um discurso mais restritivo, relativamente ao contexto da prática, para outro mais aberto e com possibilidades de leituras diversas. Esse percurso foi sendo alterado no decorrer da construção da política, embora em muitos momentos seja possível perceber uma tentativa de restringir os sentidos da prática. Considerei finalmente que compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, uma vez que se considera a pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas curriculares no contexto difuso da cultura contemporânea.

Palavras - chave: políticas de currículo/ ciclo de políticas / Escola Cabana

QUADRO-SÍNTESE DE DISSERTAÇÕES E TESES					
TRABALHO	ANO	QUANTIDADE	TRABALHO	ANO	QUANTIDADE
Dissertação	2003	1	Tese	2000	2
	2004	2		2003	2
	2005	7		2004	2
	2006	5		2008	1
	2007	4		SUBTOTAL	07
	2009	1			
	SUBTOTAL	20			
	<b>TOTAL: 27 TRABALHOS</b>				



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br/mestradoeducaca](http://www.uepa.br/mestradoeducaca)