

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Margarida Maria de Almeida Rodrigues

Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão
protagonizadas em saberes culturais na Amazônia.

Belém
2014

Margarida Maria de Almeida Rodrigues

Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em
saberes culturais na Amazônia.

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

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia,
Orientação do Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Mestrado em Educação-UEPA, Belém – PA

R696e Rodrigues, Margarida Maria de Almeida

Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em
saberes culturais na Amazônia / Margarida Maria de Almeida Rodrigues. Belém,
2014.

232f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.
Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. Educação de adultos. 2. Inclusão. 3. Educação popular. I. Oliveira, Ivanilde
Apoluceno de. II. Título.

CDD. 21º ed. 374

Margarida Maria de Almeida Rodrigues

Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia.

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

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia,
Orientação do Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de Aprovação: 22/08/ 2014.

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.
Universidade do Estado do Pará – UEPA.

_____ - Membro Externo
Prof^a. Dr^a Georgina Negrão KalifCordeiro.
Universidade Federal do Pará - UFPA

_____ - Membro Interno
Prof^a. Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos.
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Aos educandos jovens, adultos e idosos do Grupo da Guanabara pelo esforço empreendido em suas vidas na árdua caminhada que traduz suas existências.

Aos educadores populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP e a todos os outros companheiros de luta popular que acreditam na educação libertadora.

Ao NEP pela formação humana e o contato enriquecedor com práticas significativas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo dom da vida e ter me consentido a graça de ter caminhado até aqui.

À minha mãe Marlene Lago de Almeida a quem devo quase tudo.

A meu pai Arnaldo Abílio Rodrigues exemplo de trabalho.

À minha irmã Ana Paula de Almeida Rodrigues e aos sobrinhos Thais, Matheus e Pietra pela presença amorosa.

Ao Orlei, Iago e Danilo pelos momentos de paciência e compreensão.

À minha querida amiga-irmã Claudnira Castro Cysne, exemplo de força.

À minha querida orientadora Prof^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira obrigada pela forma carinhosa e ética com que partilhou comigo as profícuas orientações durante esta árdua e prazerosa trajetória.

Ao amigo João Colares da Mota Neto pelo incentivo sempre presente e pela partilha de ideias.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, espaço humano de aprendizado. Experiências partilhadas entre educadores/as sem as quais não me sentiria segura para trilhar a caminhada, em especial as educadoras: Isabell Neri, Leila de Charle, Lucilene Lourinho, Milene Leal e Paula Monteiro.

À CAPES pelo consentimento da bolsa que me permitiu investir e participar de eventos e pesquisas no decorrer do mestrado.

Aos professores do mestrado em educação da UEPA em especial àqueles que estiveram diretamente ligados às disciplinas cursadas: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos, Maria do Perpétuo Socorro França, José Anchieta de Oliveira Bentes, Maria das Graças da Silva, Martha Genú Soares Aragão, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso, Maria Betânia Albuquerque,

Aos meus colegas da 8^o turma pelo carinho e companheirismo. Em especial aos amigos: Diana Silva, Silvia Sabrina, Maria José Sá e Rafael Gregório.

A todos que estiveram comigo física e espiritualmente torcendo e acreditando.

RESUMO

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizada em saberes culturais na Amazônia.** 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

Esta pesquisa feita em uma turma de jovens adultos e idosos, pertencentes ao Grupo de Estudos e Trabalhos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE da Universidade Estadual do Pará – UEPA tem como foco de investigação a seguinte problemática: de que forma a educação popular contribui para a ressignificação da autoimagem de “não alfabetizados” de educandos jovens, adultos e idosos? Para responder essa questão, apresenta como objetivos específicos: (a) identificar as autoimagens negativas dos educandos oriundas de sua trajetória escolar; (b) verificar se houve ressignificação positiva de sua autoimagem pelos educandos na turma de Educação de Jovens, Adultos e idosos do NEP; (c) analisar como os princípios freireanos e as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram a desconstrução das representações negativas em relação à pessoa não escolarizada. A pesquisa tem por objeto o estudo a participação de jovens, adultos e idosos pertencentes a ambientes não formais de educação e o processo de ressignificação de suas autoimagens negativas a partir de uma escolarização orientada sob os princípios da educação popular. Metodologicamente caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva. A escolha dos sujeitos teve como critério serem jovens, adultos e idosos excluídos do sistema educacional e em processo de alfabetização que se reintegram às práticas escolares tendo a Educação Popular como proposta mediadora de alfabetização. A pesquisa contou com a participação de 10 (dez) sujeitos educandos, 05 (cinco) educadores e 01 (um) Assessor Pedagógico. Realizou-se levantamento bibliográfico, observações *in loco*, além da análise à relatórios e planos de aula. A análise dos dados foi feita com base na utilização das técnicas de análise de conteúdo associada à concepção metodológica dialética. Tem como principal referencial teórico da educação obras do educador Paulo Freire, além de teóricos ligados à educação popular e à educação de jovens e adultos. Neste estudo se apresenta para debate a história mais recente da educação popular no Estado do Pará, bem como, a partir das ações dos sujeitos da pesquisa, visa-se viabilizar maior visibilidade às práticas populares. Os resultados apontam para a identificação de autoimagens negativas em decorrência da trajetória de vida dos educandos também apresentarem situações de direitos negados. Outro fator apontado é que o processo de ressignificação das autoimagens não se dá de forma linear, mas envolto em uma complexa rede de tensões onde afirmação e negação se encontram. Apontam ainda para a contribuição significativa da educação popular e dos princípios freireanos como o diálogo, criatividade, criticidade, saber de experiência feita entre outros princípios que na intervenção pedagógica agem de modo a influenciar no processo de ressignificação das autoimagens.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Autoimagem. Identidade. Inclusão. NEP.

ABSTRACT

RODRIGUES, MariaMargaridaAlmeida. **Education of youth and adults: voices include starring in cultural knowledge in the Amazon.** 232 f. Dissertation (Master of Education) -University of the State of Pará, Belem, 2014.

This survey realized in a class of Youth, Adults and Elderly people, who belong to the Grupo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, linked to the Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE da Universidade do Estado do Pará - UEPA has as a focus of investigation the following problematic: How popular education contributes to the redefinition of the self-image of "non-literate" of young learners, adults and seniors? In order to answer this question, specific objectives are presented such as: (a) to identify negative self-images of students, coming from their school career; (b) to verify if there was a positive re-signification of their self-image by the students in the class of Youth, Adults and Elderly Education of NEP; (c) to analyze how Freire's principles and the methodological strategies used foment the deconstruction of negative representations related to the non-schooled person. The survey's purpose is to study the participation of young people, adults and elderly that belong to non-formal education environments and the process of re-signification of their negative self-images from a guided education on principles of popular education. Methodologically it is characterized as a research of qualitative approach of a descriptive type. The criteria to choose the subjects was that they had to be young, adults and seniors excluded from the educational system and in a literacy process that re-integrate to the school practices with the Popular Education as a mediator proposal of literacy. The research involved the participation of 10 (ten) students subjects, 05 (five) teachers and 01 (one) Pedagogical Advisor. It was conducted a bibliographical survey, observations on the spot, besides analysis of reports and lesson plans. The data analysis was based on the use of content technical analysis associated with dialectical methodological conception. It has as a main theoretical framework of education the educator Paulo Freire's works, besides theoretical linked to popular education and adult and youth education. In this study it is presented for discussion the more recent history of popular education in the state of Pará, as well as, from the actions of the subjects of the survey, it is intended to enable greater visibility to popular practices. The results point to the identification of negative self-images due to the life career of students also present situations of rights denied. Another factor is that the process of redefinition of self-images does not happen in a linear way, but involved in a complex web of tensions where affirmation and negation get together. They also point to the significant contribution of Freire's popular education and principles such as dialogue, creativity, criticism, knowledge of experience among other principles that in the pedagogical intervention act to influence in the process of redefinition of self-images.

Keywords: Education of Youth and Adults. Popular Education. Self-Image. Identity. Inclusion. NEP.

LISTA DE QUADROS

QUADRO – 01	Estudo da Arte	27
QUADRO – 02	Perfil dos educandos	34
QUADRO – 03	Categorias analíticas Categorias temáticas	40
QUADRO – 04	População brasileira, recorte por numero de habitantes, região e raça com faixa etária a partir d 15 anos que não sabem ler e escrever	64
QUADRO – 05	Ações desenvolvidas pelo Núcleo	70
QUADRO – 06	Temáticas/Eixo das Publicações do NEP	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
- CONFITEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GET- Grupo de Estudos e Trabalhos – GTE em Ambiente Hospitalar
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA
- UEPA – Universidade do Estado do Pará
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAJETORIA METODOLOGICA	30
2.1PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	36
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUAÇÃO POPULAR	42
3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	42
3.2EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXCLUSÃO-INCLUSÃO E AUTOIMAGEM	49
4 NUCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE – NEP: ESPAÇO FORMAÇÃO, TESSITURAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA	67
4.1 O NUCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE	68
4.2 O ENCONTRO COM O NEP: TRAJETÓRIAS NEP DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES MA UNIVERSIDADE PÚBLICA	74
4.3 O NEP: FAZENDO PENSAR UMA UNIVERSIDADE HUMANA	79
4.4 AS EDUCADORAS E SUA IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	84
5 PRATICAS PEDAGOGICAS DO NEP: DINÂMICAS QUE SE ARTICULAM ENTRE AUTOIMAGENS NEGATIVA AFIRMAÇÃO DOS SUJEITOS	88
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR	88
5.1.1Princípios e diretrizes educacionais freireanos	90
5.1.2Planejamento	102
5.1.3 Estratégias metodológicas	123
5.1.4 Recursos pedagógicos	126
5.1.5 Relações intersubjetivas	128
5.1.6 Avaliação da aprendizagem	132
5.2 PRATICAS PEDAGÓGICAS: DA AUTOIMAGEM NEGATIVA A AFIRMAÇÃO DO SUJEITO	137
5.2.1 Imagens negativas revelam a ponta do iceberg	139
5.2.2 “Ecaminhando e que se encontra o caminho”: a busca pela desconstrução – superação – ressignificação – afirmação das autoimagens	144

6 AUTOIMAGENS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA: A DIALÉTICA DE IDENTIDADE CONSTRUÍDA NA TRAJETÓRA ESCOLAR	159
6.1TRAJETÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	160
6.1.1 A produção das identidades: tensão entre negação e afirmação	160
6.1.2 Autoimagem negativa produto de história de negação	163
6.1.3 Lembranças e representações da escola da infância: a escola que acolhe é a mesma que expulsa	174
6.1.4 Era uma vez na escola: movimento de idas e vindas	185
6.2 AS EXPERIÊNCIAS NO GRUPO DE ALFABETIZAÇÃO DA GUANABARA: O SIGNIFICADO DA VOLTA AOS ESTUDOS E SUA REPERCUSSÃO	188
6.2.1 A representação da escola hoje marcada pelos desejos de inclusão	192
6.2.2 A chegada ao grupo da Guanabara: a participação dos educandos e o processo da ressignificação da autoimagem	194
6.2.3.1 O início	195
6.2.3.2 Autoimagens que se afirmaram na identificação e no reconhecimento do trabalho com a educação popular	197
6.2.3.3 Os sentimentos pelo grupo ora negação ora afirmação	201
6.2.3.4 O que diferencia o trabalho do Grupo Guanabara e o vivido na infância: percepções e diferenças	204
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	209
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	220
APÊNDICE I – Roteiro de Observação	221
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista do Educandos	223
APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista com Educadores	225
APÊNDICE IV – Roteiro de Entrevista com Coordenadores	227

1 INTRODUÇÃO

Em Janeiro de 2010, a experiência como professora de uma unidade pedagógica na ilha do Combu no município de Belém, me apresentava aos “Saberes Culturais e a Educação na Amazônia”. Iniciavam-se tempos de travessia onde teoria e prática buscavam-se não para se opor ou se sobrepor, mas para se completar e ratificar de forma coerente e dialética a necessidade de desconstruir práticas educativas estéreis, individualistas e de ideologia massificante e promover a ressignificação do ato de educar através do trabalho coletivo, problematizante e que tivesse uma perspectiva social mais abrangente.

A experiência como professora do Ensino Fundamental (5º ano) e também atuando na sala de leitura com crianças ribeirinhas me coloca em um lugar – espaço físico objetivo – mas também em um lugar - espaço pedagógico subjetivo que meu imaginário nunca antes havia alcançado. Diante de mim crianças com saberes que eu mesma desconhecia. Com cinco anos uma delas já me ensinava o nome da fruta que sua mãe, diabética se alimentava para controlar a doença. Eu me vi assim invadida como pessoa e como educadora por percepções que me seduziam.

Durante o contato com as crianças em sala de aula pude perceber o quanto lhes causava aflição ir estudar em Belém. À medida que passamos a estabelecer laços de confiança este era um assunto que quase todos os dias éramos suscitados a trocar ideias com elas. O medo e a insegurança de sair da ilha e entrar em contato com as crianças da cidade. Comecei a entender então o significado de exclusão.

Crianças remando sozinhas suas rabetas, esperando à beira do trapiche sem que nenhum adulto as acompanhasse. Era um misto de encanto, espanto e desafio. Senti-me assim, atraída em buscar um espaço formal onde eu pudesse dar solidez às práticas vividas por mim na ilha junto à população ribeirinha e, da mesma forma, pudesse ir ao encontro de uma concepção educacional que considerasse as experiências de vida, que valorizasse aqueles saberes e que me dessas respostas coerentes para aprendê-lo e o ensinar que atuam reciprocamente.

Como forma de desenvolver uma práxis¹ de educação que buscasse conciliar teoria e prática, indivíduo e sociedade, educação e cultura na Amazônia, engajei-me no Grupo de Estudos e Trabalhos – GET em Ambiente Hospitalar do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, a partir de Agosto de 2010. A participação em atividades, pesquisas e eventos promovidos por este assumiram papel decisivo em meu processo de formação e de consubstanciação da presente pesquisa.

Durante as reuniões semanais organizadas pelo Núcleo fui tendo oportunidade de perceber o clima democrático e humano com que todos os educadores, inclusive os recém-chegados como eu eram, eram tratados. A dinâmica da reunião se dá a partir da exposição oral das atividades realizadas pelos diferentes GET's, onde os integrantes de cada grupo, de forma espontânea narram o desenvolvimento dos encontros nos diferentes espaços de trabalho.

A avaliação acontece de modo que todos colaboram dando sugestões e emitindo pareceres a cerca do que foi realizado ou do que ainda poderá ser realizado. Se há algum fator limitador para o grupo em alguma atividade este fator é debatido no Grupo. As orientações acontecem também de forma democrática. A Coordenação Geral e assessoria pedagógica emitem pareceres e ou dão encaminhamentos, mas, os demais integrantes também ficam livres para fazê-lo. A partilha de conhecimentos e saberes é uma constante não só nesse momento, em especial, mas durante o planejamento dos grupos individualmente e, em reuniões de estudo, que cada Grupo tem autonomia para organizar e é incentivado pela coordenação para que ocorra.

No decorrer do trabalho fui percebendo o quanto o contato com a concepção freireana de educação ia dando aos jovens educandos da graduação sua constituição como educadores. Valores éticos e de responsabilidade em uma dimensão humana, política, crítica, dialógica, que faz do NEP um centro de formação humana e pedagógica, que atua no espaço universitário proporcionando uma segunda formação aos que dele participam.

O NEP tem sido esse espaço de perspectiva e de abrangência que tem me colocado incessantemente fazendo parte de uma dinâmica de fazer-refazer e

¹ O termo práxis será utilizado nesta dissertação conforme Paulo Freire nos apresenta em Pedagogia do Oprimido: “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”.

desfazer, a partir de uma concepção educacional de bases “freireanas” e de mobilização popular que visa à transformação da sociedade a partir da “palavra verdadeira”, aquela que é sinônimo de práxis (FREIRE, 2011a).

A partir do engajamento com o ambiente hospitalar, cujo trabalho o NEP desenvolve, entre outros espaços, na pediatria de um hospital público da cidade de Belém, pude perceber no contato com jovens, adultos e idosos que constituem os acompanhantes das crianças lá internadas, a baixa escolaridade dos mesmos, a falta de informação sobre a doença e o tratamento que a criança está sendo submetida além da dificuldade no engajamento com o trabalho popular, principalmente na exposição oral, muito utilizada nos encontros. A maioria das pessoas apresentava dificuldade em falar, expor suas ideias e pensamentos. Tal comportamento nos revelava, entre outros motivos, a baixa estima apresentada pelas pessoas presentes, bem como a falta de hábito em compartilhar de um ambiente educacional que garantissem ações pedagógicas, que priorizassem a participação dos sujeitos e conteúdos relacionados às expectativas do que os estudantes realmente querem aprender. Portanto, assuntos significativos e ao mesmo tempo, temáticos mais próximos de seu contexto sociocultural. A valorização dos *saberes* do grupo ocorre independente destes fazerem parte de *conhecimentos* legitimados ou não pela escola.

Quantos saberes adquiridos durante a vida destes educandos com a maturidade e mesmo aqueles presentes na infância, agora já distante, não foram valorizados? Esta realidade continua sendo reproduzida e diariamente negada pelas instituições formais de educação. A escola, como principal representante deste modelo o qual, por muito tempo acreditou-se era o único espaço onde ocorria aprendizagem, continua se distanciando dos complexos enredamentos que pressupõem as intercomunicações sociais e culturais, bem como históricas que constituem e sempre constituirão a compreensão das reais necessidades humanas. Quando, na melhor das hipóteses, considera os aspectos multiculturais imbricados nas relações com o saber, não os problematiza tentando proporcionar discussões que suscitem a autonomia do pensamento e o exercício de novas práticas interculturais. Será que encontraremos respostas diferentes em grupos que trabalham a educação popular como mediadora do processo educacional?

O trabalho pedagógico mediado pela concepção de educação popular e que tem sido o cenário das práticas educativas no processo educacional em que eu e

outros membros do NEP nos vemos na posição de educadores e pesquisadores, vislumbra a transformação na postura desses cidadãos assumindo-se paulatinamente como cidadãos de direitos e de deveres. Oportunidade para que se abra espaço para que ouçamos a voz da inclusão² pronunciada por seus próprios protagonistas e, não apenas aceitemos passivamente o lugar que a sociedade lhes designa. Mulheres e homens que a partir de suas participações como cidadãs e cidadãos ao longo do processo político, histórico, social e cultural em que vivem ressignifiquem o poder da palavra encontrando escuta para o seu pensar nas atividades desenvolvidas, passando a se sentirem mais partícipes na busca do “ser mais”.

Importante percebermos as várias dimensões que a temática suscita. De forma ampla o estudo revelará um pouco da história mais recente da educação popular no estado do Pará a partir das ações dos sujeitos da pesquisa. De modo mais específico, atenderá aos objetivos da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, proporcionando maior visibilidade às práticas populares e que tem seus eixos articulados no diálogo autêntico entre saberes e culturas, na busca do “ser mais”, na conscientização e participação política do cidadão.

Redimensionar o foco da pesquisa para aqueles que efetivamente estão transformando o contexto social e que fazem parte da cultura e saberes do povo da Amazônia é dar-lhes voz e vez em significações cada vez mais personificadas, e assumir, como nos diz Arroyo (2009, p. 407) que “estamos em tempo de nos deixar reeducar pelas autoimagens [...] de reconhecer nos movimentos sociais populares os ‘novos’ pedagogos da sociedade, da cultura política, social e pedagógica”.

Desta forma o objeto de pesquisa delinea-se *no estudo da participação de jovens, adultos e idosos pertencentes a ambientes não formais de educação e o processo de ressignificação de suas autoimagens negativas a partir de uma escolarização orientada sob os princípios da educação popular.*

A presente pesquisa busca analisar de que forma práticas de educação popular tem influenciado na ressignificação da autoimagem de pessoas e/ou

² Categoria analítica que será problematizada com base nas práticas educativas populares do Grupo da Guanabara a partir das vozes dos sujeitos educandos, considerados nesta pesquisa protagonistas. A voz da Inclusão, portanto, se constitui na voz dos próprios sujeitos que se articula em autoimagens que conheceremos ao longo do trabalho.

grupos que passam a proferir de modo crítico sua própria palavra no contexto amazônico.

Dar início ao processo de produção e contextualização do objeto de estudo desta dissertação é bem mais que mergulhar em teorias e práticas docentes tendo como pano de fundo a pesquisa em educação. Para além das leituras e análises está o interesse responsável pelo conhecimento, o uso efetivo que essa aquisição auxiliará em minha atuação como cidadã na sociedade e o reflexo que as ações provenientes dos resultados da pesquisa influenciarão ou determinarão como mudança na minha vida, na vida do “outro” ou quiçá de uma comunidade. Portanto, a meu ver não posso falar em pesquisa sem a compreensão do processo de transformação social a ela imbricada, fruto do que essa trajetória acadêmica deve gerar.

Ampliar a perspectiva de ação na Educação Popular motivou-nos a investigar a trajetória do NEP com pessoas jovens, adultas e idosas, em uma escola do município de Ananindeua³ na qual estamos atuando desde setembro de 2012, tendo como foco os resultados alcançados a partir das práticas de educação popular realizada ao longo de sua trajetória e a possibilidade de termos revelados quais transformações ocorrerá na autoimagem desses cidadãos.

A Educação Popular foi – e continua sendo – um movimento de dimensões educacionais, culturais, políticas e de transformação social que reuniu não só operários e pessoas do povo, mas intelectuais, professores, artistas que ideologicamente se opuseram ao regime vigente no Brasil dos anos sessenta. A educação foi à força motriz que deu movimento e visibilidade às ações que se realizavam em igrejas, centros comunitários, escolas entre outros espaços. A educação popular foi sendo construída no cenário brasileiro como alternativo necessário e em resposta à opressão, ao silenciamento e à invisibilidade do povo – detentor de intelectualidade e de cultura. Configura-se como expressão de luta e de ressignificação de sua própria autoimagem segregada à parcela dos que não tinham voz nem vez na sociedade. Com a Educação Popular o povo passa a

³O Grupo de Alfabetização de Jovens e adultos coordenado pelo NEP ocupa a sala de aula de uma escola pertencente à rede municipal do município de Ananindeua. A criação do grupo ocorreu em parceria com uma entidade religiosa que atua no bairro da Guanabara. A entidade contribui oferecendo transporte aos educadores e o lanche que é servido a alfabetizandos e alfabetizadores. O NEP contribui através da disponibilização dos educadores e do material escolar que é distribuído gratuitamente aos educandos.

pronunciar suas ideias, a emitir opiniões e começa a incomodar as elites brasileiras principalmente representadas pelo regime político militar que se insurgia.

“Projeto libertador de consciências e de culturas de pessoas e de sociedades” (BRANDÃO, 2002, p. 148), a Educação Popular problematiza a educação como ato político. O fazer pedagógico se redimensiona através do exercício de reflexão filosófica de educadores e educandos sobre a realidade social e se realiza no cotidiano dos espaços formais e não formais de educação. Decisões e opções políticas se revestem de teor pedagógico a fim de que se tornem “aceitáveis dentro das estruturas vigentes” (FREIRE, 2011b, p. 207).

Brandão (2002, p. 146) nos ajuda a compreender mais profundamente o significado desse momento histórico – de permanente transformação – que é a educação popular quando nos esclarece que:

Tanto a cultura de um povo quanto a consciência de um homem não são apenas vagos produtos de uma época da história. Eles representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados. Construções culturais de modos de ser, de viver e de pensar, edificadas entre os erros e os acertos postos pelos limites de uma sociedade.

Freire (2011a) elucida a condição do “ser mais” como característica inerente ao ser humano como ser histórico. Alinhado a isto, a concepção problematizadora de mundo e realidade fornecem possibilidades mais abrangentes de como a relação ser humano-mundo pode se dar nesta perspectiva. Deste modo, seres humanos e suas diferentes e múltiplas realidades assumem caráter histórico e de inacabamento. Esta incompletude fomenta nos humanos uma busca incessante em diversas áreas e sob os mais variados aspectos em “ser mais”. Aspirações, desejos, fomentos traduzidos em realizações permanentes. Em uma análise ampla, podemos afirmar que assim saímos da condição primitiva e chegamos a era tecnológica e das comunicações e, para além dela, continuaremos sempre galgando no tempo e na história.

Mas, para que se estabeleça uma relação direta e próxima entre o “ser mais” e a identidade do sujeito precisamos adentrar nas “relações com o saber” e nas consequências que essas relações provocam na autoimagem de quem aprende, ou de quem, apesar de todos os esforços, luta para aprender e não consegue. Antes de chegarmos à autoimagem negativa é importante compreender de que forma elas se constituem ao longo da história de vida dos educandos, e, qual a participação

dos grupos sociais nessas relações. Para efeito dessa discussão estaremos levando em consideração a escola e os ambientes não formais de educação.

Para compreendermos melhor esse contexto, vejamos o que nos apresenta Charlot (2000, p. 72):

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si, e à que quer dar de si aos outros.

O ser humano como ser inacabado e a busca em “ser mais” (FREIRE, 2011b) integram a relação “saberes-identidades”. Adentrar nas “relações com o saber” e entender o que tais relações provocam na autoimagem de quem se lança à tarefa de aprender (CHARLOT, 2000), é tarefa que nos propomos desvelar.

As relações se dão na medida estreita da subjetividade, ou seja, dos sentimentos e emoções provocados pela aceitação ou não do sujeito como alguém que intervém no grupo ao qual está vinculado. Elas são geradas à medida que o aprendiz se insere não só socialmente, mas, sobretudo, apresenta respostas cognitivas positivas àquilo que está sendo priorizado e veiculado pelo sistema formal de ensino, a despeito dos interesses e significados que podem ter para sua própria formação humana. Portanto, se o sujeito aprendiz, por algum motivo, não está “ajustado” às convenções legitimadas pelo grupo e não se identifica culturalmente às demandas promovidas sentindo-se isolado, ele naturalmente é excluído do grupo o que comprometerá sua relação com os outros e consigo mesmo, resultando numa autoimagem negativa de si mesmo e o modo como é visto pelos outros sujeitos.

Essa *não adequação* ao currículo imposto, ou mesmo, o não respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos a aos fatores sócio-afetivos-econômicos-políticos e históricos de sua existência é que produzem situações de fracasso e que receberam crítica contundente nos estudos de Charlot (2000). Para o autor: “o fracasso escolar não existe; o que existe são [...] situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados [...]”.

Para Goffman (2012) a dinâmica social determina a “identidade social” dos indivíduos. A não correspondência entre a “identidade social virtual” (atributos reconhecidos pelo “outro” em nós) e a “identidade social real” (os atributos que provamos possuir ao “outro”) desencadeia um efeito de descrédito avaliado pelo autor como: defeito, fraqueza, desvantagem.

A dimensão do aprender denominada por Charlot (2000) como “dimensão relacional” é parte integrante da dimensão de identidade do sujeito. Admite o autor que também poderia ser expressa pelo caminho inverso, ou seja, toda dimensão identitária integra múltiplas relações: relação com o mundo, consigo, com o “outro” – fisicamente presente – mas, também o outro virtual que reside dentro de cada um e interage como interlocutor de minhas apreensões intelectuais, dúvidas e dificuldades a esse mesmo nível.

Temos aí um problema eminentemente ético, que assume na mesma proporção, uma análise sociológica e que nos leva às seguintes questões: existe um saber verdadeiro, e, portanto, único e imutável? O sujeito pertencente às classes populares deve aceitar passivamente o currículo que lhe é imposto?

Para responder a essas questões valemo-nos de Freire (2011c, p. 149) quando ressalta o espírito de colaboração que deve existir entre os educadores progressistas enfatizando o processo dialógico imprescindível na relação educador-educando e os fatores culturais determinantes que darão significação ao que se quer conhecer. Segundo o autor os educadores:

Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. [...] A utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso deles, ou seja, de seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes, mas nunca inferiores. Os educadores devem também respeitar e compreender os sonhos e expectativas dos alunos.

Como parte de uma discussão ética e relacionada ao exercício pleno dos direitos humanos, Freire (2011f, p.32) ratifica sua proposta sugerindo que educadores e educandos devem dialogar sobre a razão de ser de esses saberes, intercruzando-os com os conteúdos legitimados pela escola e questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência com as pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer umas “intimidades” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

É pautada nessa postura cidadã, pelo compromisso com as relações sociais vividas fora da escola, mas que constituem a razão-de-ser humano dentro da escola – razão de ser problematizada com a seriedade e com o compromisso de quem participa da formação de cidadãos de opinião – é que a ressignificação das autoimagens expressa no trabalho da educação popular através da *autonomia* e do *saber de experiência feito* vai em busca de um modo diferente de conceber a educação, que está além das relações ensino-aprendizagem. Relação que se insurge pelo protagonismo dos sujeitos por meio de suas vozes no diálogo pedagógico. Quanto a essa posição Brandão (2002, p. 146) esclarece:

Trabalhadores a quem um envolvimento com uma ação de *cultura popular* tornava sujeitos conscientes de si mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação. Este “passar” era o que, na linguagem da época, realizava um trânsito da “massa” para o “povo”.

Arroyo (2009) nos chama atenção para a dimensão coletiva embutida no processo de ressignificação das autoimagens. O indivíduo pertencente às classes populares passa a se compreender como sujeito de deveres e direitos e aprende que estes abrangem um todo coletivo.

A educação popular tem que partir de um dado novo: o avanço da consciência dos direitos nos setores populares. Os coletivos organizados em movimentos e em ações coletivas são a expressão política desse avanço da consciência dos direitos nos setores populares. [...] Quando a referência era um povo sem consciência, despolitizado, submisso aos mecanismos do poder político, econômico, cultural, a educação popular teve como horizonte a conscientização e politização. Na medida em que a consciência dos direitos avança entre os setores populares, os horizontes da educação popular e da saúde terão que somar com esses avanços, explicitar seus significados, politizar e trabalhar os processos pedagógicos em que essa consciência dos direitos é produzida e afirmada. (p.6)

As questões levantadas ao longo de minhas reflexões e que constituem a contextualização da problemática perpassam, entre outros fatores, pelo nível de envolvimento e participação dos sujeitos nestes espaços. Participação que, *a priori*, imagino, revelam o protagonismo expresso na busca do “ser mais” de cidadãos amazônidas que vivem nas lutas do dia a dia, muitas vezes sem saber, o reconhecimento de sua própria autoimagem. Como será então que a veem? Reconhecem-se?

Di Pierro e Galvão (2007) enumeram uma série de “marcas” do estigma do preconceito alimentado pelos próprios alfabetizadores que ao se remeter a ideia do que é “*ser analfabeto*” traduzem-no como: “incapaz, incompleto, dependente, perdido, coitado, [...] exclusão”, entre outras. Construções que vem sendo sedimentadas no tempo da história, nas práticas sociais de um Brasil que teve desde a colonização a marca profunda do preconceito na constituição de seu próprio povo. Índios e negros marcados pela exclusão, pela subserviência e pelo descaso. Tradução de um Brasil gerado por uma sociedade imposta (eurocêntrica) para uma terra já habitada e com uma cultura plantada e descoberta. Então, como os educadores populares estão desconstruindo esses estigmas? De que modo os grupos que tem em sua concepção filosófica e política a educação popular tem procurado reverter esta situação?

Estas construções são chamadas por Ferraro (2004) de “desconceitos”. Este autor faz críticas também às políticas públicas que ao longo das décadas vem fortalecendo uma postura excludente em relação ao analfabeto e acabam por agir na contramão do que deveríamos efetivamente combater. Como será a percepção desses jovens, adultos e idosos sobre esses “desconceitos”? Será que os sujeitos tem consciência da carga ideológica que comporta cada um desses significados? Que tipo de transformação ocorreu em sua vida após o contato com a educação popular? O que os levou a voltar para a sala de aula, efetivamente, tem relação com essas premissas?

Arroyo (2009) é enfático ao dizer que o povo, apesar de reconhecido, ainda ocupa o “lugar-sem lugar”. Portanto, o processo de inclusão a que estão intimamente ligadas às ações dos alfabetizandos que constituem os sujeitos da pesquisa precisam ser legitimadas como ações autênticas, coerentes e verdadeiramente transformadoras e não se camuflem como ações de cunho assistencialista para uma parcela da população, em sua maioria pobre, e que ainda compõe para as elites o lugar dos sem valor que vivem na marginalidade e na periferia cultural e que carregam o estigma do não saber.

O Brasil, oficialmente descoberto em 1500, fruto do apogeu da potência ibérica européia, herdou o estigma da exploração e exclusão caracterizada por um processo colonizador marcado pela negação dos direitos dos colonizados. Com os analfabetos não foi diferente. A história do Brasil está recheada de fatos históricos que legitimam marcas profundas do pensamento eurocêntrico e que fizeram com

que nós naturalizássemos nossa própria invisibilidade e que passássemos a reproduzi-la através dos séculos.

Santos (2007) indica que precisamos reconhecer as práticas invisíveis. Identificar em nossa maneira de pensar e agir tais práticas e provocar uma revolução interna em nós mesmos, para quem sabe, a partir deste estranhamento com a nossa própria maneira de pensar e agir, possamos nos dar oportunidade de pensar e agir de maneira diferente. Este ensaio epistemológico dar-se-á a nível individual – reflexões na prática e sobre a prática – e coletivo – como seres inseridos no mundo e com o mundo; partícipes das relações com o mundo.

Entretanto, nem sempre seremos capazes de identificar nossa invisibilidade de forma consciente. Assim como não nos demos conta de como nos amoldamos ao modo de ser e pensar capitalista quando nos inserimos no mundo e na sociedade em que nascemos. Como então considerar o analfabetismo nesta perspectiva?

O analfabetismo constitui uma forma ideológica de silenciamento dos pobres, das pessoas com necessidades especiais, dos negros, dos idosos, dos indígenas, entre outros, tornando-se o acesso das classes populares à alfabetização uma questão de igualdade social e de direito ao exercício da cidadania e à inclusão social. (OLIVEIRA, 2009, p. 9)

A autora fala sobre a negação dos direitos que sofrem até hoje os grupos excluídos – maioria em nosso país – numa reprodução alienante que molda o perfil de uma sociedade inteira, repercutindo de forma desastrosa nas mais diferentes esferas da formação do cidadão. Dentre elas, avaliamos que a formação ética é a mais afetada.

Freire (2011a) chama a atenção para a inserção crítica das massas populares na realidade, isto, sabemos só será possível através de um processo educativo embasado em concepções que promovam o diálogo. É no contexto que estes cidadãos interagem que o processo educativo vai abrindo caminhos para a inclusão, desta forma: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2011a, p. 54).

Di Pierro e Galvão (2007), no entanto, chamam a atenção para que não façamos uma análise reducionista do processo, atribuindo aos binômios: “alfabetização-cidadania”; “alfabetização-consciência política”, ou ainda,

“alfabetização-desenvolvimento social e econômico”, uma relação direta e causal. Os processos educacionais aos quais estamos expostos nas relações sociais e nas instituições formais e informais de educação certamente contribuem para a formação de nossa constituição como seres **no** mundo, mas, existem outras influências de bases políticas, éticas, históricas, sociológicas, psicológicas e sociais que determinarão em uma rede complexa e multifacetada a postura **com** o mundo.

Ao entrarmos em contato com a história da educação brasileira em seus diversos períodos podemos compreender as bases elitistas e discriminatórias em que se fundamentaram a trajetória do analfabetismo de jovens, adultos e idosos caracterizados pela descaracterização da pessoa humana e de toda a falta de ética compreendida nessa premissa. Quanto a isso, Oliveira (2004) reporta às análises sobre a Ética da Libertação defendidas pelo filósofo Enrique Dussel, entre os quais precisamos compreender a partir da visão do outro (vítima), como os estereótipos são construídos e reivindicar o direito à vida, aniquilado pelos interesses econômicos e políticos ao longo dos séculos. Dar voz ao outro significa inverter lógica do discurso vigente, ou, como Oliveira (2004) mesmo destaca, “desenvolvendo um contra discurso ético crítico-libertador”. Com efeito, enfatiza a autora:

Ética que se torna indispensável porque apresenta perspectivas críticas concretas de transformação de um sistema excludente, a partir do horizonte das vítimas, e luta pelo reconhecimento desses sujeitos históricos na sociedade no atual contexto da globalização. (OLIVEIRA, 2004. p. 126)

A dimensão ética, como *ética da vida*, apresentada por Dussel (2000), a qual Freire (2011) denomina de *universal* não pode estar de fora deste debate por estar altamente correlacionadas à vida humana, a favor do ser humano e dos direitos que são inerentes à raça humana e opostamente situada contra qualquer forma de manifestação, que negue as condições do sujeito de direitos. A educação será a grande aliada no processo de transformação ou ressignificação que queremos suscitar. Transformar os fundamentos da ética da libertação em ética da práxis de libertação – “princípio-libertação”, teorizada por Dussel (2007, p. 564).

[...] o dever ético-crítico da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima [...]. Trata-se do dever de intervir criticamente no progresso *qualitativo* da história. [...] transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima.

A dinâmica epistemológica que fundamenta e dá impulso às ações do educador popular e aos movimentos que se assentam neste referencial teórico tem historicamente se contraposto com as práticas que orientam e dão diretriz aos sistemas oficiais da educação básica em nosso país. Inúmeros estudos e publicações dão testemunhos da trajetória do movimento de educação popular que iniciaram no Brasil nos fins dos anos de 1950 e início dos anos 1960 e as transformações conquistadas na vida de cidadãos a partir de então. O estudo que aqui desenvolvemos envolve a mudança de foco proposta por Arroyo (2009), priorizando a escuta nas vozes daqueles que efetivamente, em contato com a educação popular ressignificam seu lugar na sociedade, não como pessoas melhor sucedidas economicamente ou intelectualmente, mas, sabedoras de um potencial humano legítimo que é impulsionado pela sua condição de incompletude.

Freire (2011a, p. 69) tratará como “auto desvalia” o modo pelo qual na relação entre opressor-oprimido a força ideológica do opressor estigmatiza a visão que o oprimido tem de si mesmo distorcendo sua própria autoimagem e acrescenta:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

À luz da psicologia social Sawaia (1995; 2009) reflete sobre o processo de exclusão e desigualdade social, o qual denomina de “sofrimento ou mal estar psicossocial”. A autora sedimenta sua abordagem nos princípios éticos, históricos, científicos, sociais e psicológicos que envolvem as relações humanas em sociedade: perspectiva ético-psicossociológica, o qual denomina de sofrimento ético-político. Esclarece-nos a autora (2009, p. 104)

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época [...]

Para sua superação propõe a autora:

[...] não significa lutar, apenas, pelo homem racionalmente consciente dentro de instituições democráticas, mas por homens, conscientes, porque ricos em necessidades, livres de ditaduras impostas às suas emoções, ações e pensamentos e abertos à alteridade. Portanto, enfrentar o sofrimento psicossocial é devolver ao homem os meios para traçar um caminho pessoal e original na organização de sua vida, meios estes que não se restringem, apenas à capacidade de reflexão, mas à possibilidade de ter esperança e potencializar esta esperança em ação. (SAWAIA, 1995, p.)

Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam e justificam esta opção de características homogeneizantes e que desqualificam o saber popular e a cultura têm na ideologia da classe dominante seu argumento mais poderoso. Quanto a esta constatação Freire (2011f) adverte:

As classes dominantes não podem desvelar-se a si mesmas nem tampouco proporcionar os meios às classes dominadas para que estas o façam. Assim, as duas formas de ação cultural, a que corresponde aos interesses das classes dominadas e a que satisfaz aos das classes dominantes, são formas de ação antagônicas. (p. 81).

A dimensão política da educação nos ajuda a compreender as formas de ação antagônicas nas quais dominantes e dominados travam luta incessante. Podemos transferir como sinônimo dessas forças a questão do “poder” e do “saber” como bem nos esclarece Brandão:

Se a educação sempre possuiu uma dimensão política – se de um modo ou de outro ela lida com relações de *poder* através de relações de *saber* – é preciso desvelar essa dimensão e o seu sentido. É necessário fazer a crítica dos seus usos e, a partir de então, colocar o trabalho do educador a serviço do educando: não mais o sujeito individual que aprende, ou a comunidade que se organiza, mas a classe popular que reconstrói a sua própria cultura na medida em que reaprende a criar o seu próprio saber. (BRANDÃO, 1986, p. 30).

Dar visibilidade as práticas educativas populares que se manifestam no e fora do ambiente escolar, ampliando e proporcionando espaços para discussão do poder criador de seres humanos é promover inclusão e, por conseguinte, a elevação da autoestima e a ressignificação das autoimagens – expressão da diversidade que somos todos nós. É popularizar a educação que foi pensada e evocada para o povo. Trazer a educação popular para o centro das discussões no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária e dos ambientes

alfabetizadores, formais ou não formais, significa democratizá-la no âmbito da educação de jovens e adultos, mas, fazer emergir como uma proposta coerente, a favor dos direitos humanos e da formação cidadã do povo brasileiro.

Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. (FREIRE, 1986 h. p, 16)

Nessa perspectiva, a questão problema que busco analisar, é de que forma a educação popular contribui para a ressignificação da autoimagem de “não alfabetizados” de educandos jovens, adultos e idosos?

Já afirmamos anteriormente que a presente pesquisa terá entre outros pontos importantes evidenciar na linha saberes culturais e educação na Amazônia a preocupação com práticas educativas que estejam em consonância com a realidade do povo da Amazônia. Entretanto, diante das discussões realizadas até aqui precisamos explicitar que para além das relações com o saber, o ensino e a aprendizagem estão a denúncia à violação dos direitos humanos dos excluídos.

Precisamos repensar – nós educadores – em qualquer nível de formação que estejamos e sob qualquer circunstância que exerçamos a educação: qual a sua finalidade? Lembro-me de uma das primeiras vezes em que como pesquisadora do NEP ouvia uma companheira de trabalho falar que a formação na educação popular visa o próprio ser humano, no sentido de nos tornar humanos verdadeiramente. Cabe à educação nos transformar em humanizados. Arroyo (2011) vem ao nosso encontro elucidando que: “a finalidade da educação não é só humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada.”.

A dialética inclusão/exclusão abordada por Sawaia (2009) tem ênfase, de acordo com suas pesquisas nos múltiplos sentimentos, positivos e negativos, que resultam em comportamentos psicossociais também diversos. Explica a autora que não basta que o definamos, mas que possamos entendê-los tendo como foco o motivo de sua origem. Esse movimento contraditório está expresso mais uma vez na vida de muitos jovens, adultos e idosos. Ao mesmo tempo em que parte desses sujeitos que compõem a EJA retorna às salas de aula a fim de resgatar a cidadania negada. Além disso, outros direitos na mesma proporção e em concomitância lhes

são negados cotidianamente: o não direito à saúde, a moradia, ao emprego fazem parte desse rol.

Para evidenciarmos a importância deste estudo, realizamos uma pesquisa de estado da arte, no banco de teses da CAPES, a partir de palavras-chaves inerente às temáticas envolvidas, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Autoimagem. Esta pesquisa revelou que a educação de jovens e adultos e a autoimagem são expressões utilizadas como palavras-chaves presentes nos trabalhos encontrados durante o processo de levantamento, mas a discussão presente nas dissertações não incorpora, ou não traz como eixo norteador e desencadeador das discussões, as possíveis transformações que as autoimagens negativadas de alfabetizados jovens, adultos e idosos, podem sofrer no sentido de sua afirmação, a partir de uma ação pedagógica mediada pela educação popular.

Neste estudo, três dissertações de mestrado foram identificadas, conforme quadro a seguir, defendidas nos anos de 2006, 2007 e 2011. De modo geral a temática da Educação Popular apareceu nos trabalhos fazendo parte do arcabouço histórico, mas não interrelacionada a uma perspectiva de transformação das autoimagens dos alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1: Estudo da Arte

TÍTULO	AUTOR	ANO	TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO
O trabalho e a Educação de Jovens e Adultos – compreensões a partir do (re) encontro de trabalhadores-estudantes com a escola em Panambi/RS.	Cátia Keske Estula	2011	Mestrado	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências
Relatos Significativos de Professores e Alunos na Educação de Jovens e Adultos e Sua Auto-Imagem e Auto-Estima.	Denise Dalpiaz Antunes	2007	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul – Educação
Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?	Maria de Lurdes Valino	2006	Mestrado.	Universidade de São Paulo – Educação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2012)

Desta forma, a relevância do presente estudo está pautada no ineditismo, já que poucos foram os trabalhos produzidos sobre o tema e que tiveram a Educação Popular como base teórica e de fundamentação histórica, filosófica, e, sobretudo,

com práticas educacionais e de formação humana, podendo inferir na autoimagem de educandos da EJA.

O estudo a que nos propomos desenvolver nesta dissertação busca situar a Educação Popular como concepção educacional mediadora de um processo educacional de alfabetização de jovens, adultos e idosos e de humanização dos sujeitos, como promotora de práticas que ressignificam a autoimagem negativa de alfabetizados da EJA. Práticas que contribuem para fazer valer na prática a voz da inclusão e criam possibilidades para que os sujeitos envolvidos ressignifiquem a autoimagem negativa que os não escolarizados vêm carregando ao longo da história do Brasil em uma autoimagem positiva.

O objetivo geral deste estudo é analisar de que forma uma turma de alfabetização que tem por base teórica a educação popular contribui para a ressignificação positiva da autoimagem de “não alfabetizados” de educandos jovens, adultos e idosos.

Os objetivos específicos são **a)** identificar as autoimagens negativas dos educandos oriundas de sua trajetória escolar; **b)** verificar se houve ressignificação positiva de sua autoimagem pelos educandos na turma de Educação de Jovens, Adultos e idosos do NEP; **c)** Analisar como os princípios freireanos e as estratégias metodológicas utilizadas favoreceram a desconstrução das representações negativas em relação à pessoa não escolarizada.

A presente dissertação apresenta seis seções: na primeira, Introdução, discorro sobre minha aproximação com a pesquisa e as motivações que me levaram ao encontro do objeto aqui descrito. A chegada ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP e as inquietações e reflexões a partir do contato com o trabalho popular desenvolvido pelo NEP, tendo como sujeitos pessoas de classes populares. A presença do diálogo com teóricos ligados a educação popular, bem como com autores que destacam as dimensões educacional, ética, social, psicossocial, histórica e filosófica, enriqueceram e ratificaram a razão de ser do objeto e fortaleceram a construção dos objetivos descritos no final desta seção.

Na segunda, Trajetória Metodológica descreve sobre os caminhos metodológicos a serem percorridos no desenvolvimento da pesquisa de modo a dar coerência e clareza na busca dos objetivos. A apresentação das características que delineiam as bases sobre as quais a pesquisa se desenvolveu como:

abordagem, tipologia, *lócus*, concepção metodológica, sujeitos, etc., que ajudarão o leitor a perceber a estrutura sob a qual a pesquisa aconteceu. Os procedimentos de pesquisa baseados na observação, entrevistas, levantamento bibliográfico e documental que fundamentaram a análise metodológica que ocorreu por meio da triangulação advindas dessas fontes, por meio da sistematização dos dados e o uso de técnicas da análise de conteúdo.

A terceira, Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Popular, é desenvolvida a partir de uma discussão integradora entre a Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular. Os fatos históricos e as políticas públicas que compõem o aparato legal da EJA marcarão a contextualização da seção fundamentando e consubstanciando a discussão. Ao mesmo tempo a Educação Popular aparece no cenário histórico educacional como reação ao direito negado às pessoas jovens, adultas e idosas e como resposta humanizadora à formação destes brasileiros.

A quarta, apresentou o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP: espaço de formação, tessituras e histórias de vida, ressaltando aspectos históricos de sua criação, identificando a construção de sua identidade na educação popular, problematizando a partir da fala das educadoras, os contrapontos surgidos a partir da dinâmica com a Universidade e, sobretudo, legitimando as ações do NEP como espaço de formação de educadores populares na Amazônia paraense.

Na quinta, Práticas Pedagógicas do NEP: dinâmicas que se articulam entre a autoimagem negada à afirmação dos sujeitos, apresentam as falas dos sujeitos educadores sobre a prática educacional desenvolvida pelo NEP com jovens, adultos e idosos, tendo como focos de análise o referencial teórico, planejamento, estratégias metodológicas, relações interpessoais e avaliação da aprendizagem. Analisaremos também, nesta seção, a percepção das educadoras sobre a autoimagem dos educandos e o trato pedagógico dado por elas a este aspecto em suas práticas educativas. A voz dos educandos estará presente na fala das educadoras na medida em que serão utilizadas para confirmar ou negar os argumentos levantados em relação as autoimagens destes sujeitos.

Na sexta e última seção, Autoimagens e experiências de vida: a dialética da identidade construída na trajetória escolar, abordamos a voz da inclusão protagonizada pelos próprios educandos do Grupo da Guanabara. Aspectos relacionados a produção das identidades vão encontrar eco nas trajetórias de vida

dos educandos e das histórias de negação protagonizadas pelos mesmos. As memórias revelarão um pouco do processo de produção das identidades nesse contexto. Teremos oportunidade de verificar qual a representação da escola durante a infância e na idade adulta para os educandos. Ressaltamos o movimento de idas e vindas ao ambiente escolar. A seção também reserva uma análise sobre o que diferencia o trabalho do Grupo da Guanabara e o vivido pelos alfabetizados na infância, suas percepções e principais diferenças, os sentimentos dos alunos em relação ao Grupo e o que significou a volta aos estudos no Grupo da Guanabara como parte do processo de ressignificação das autoimagens.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa apresenta-se alinhada com a abordagem qualitativa como forma de potencializar discussões, suscitando um olhar contextualizado

sobre o problema de investigação ao mesmo tempo em que procurará dialogar com teóricos que nos ajudarão a compreender, ratificar e qualificar a investigação que nos propomos realizar.

Para André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa contrapõe-se:

[...] ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

O ambiente rico em relações, como as práticas de educação de jovens e adultos, por si só remete a abordagem qualitativa, que leva em consideração uma visão abrangente e aprofundada dos fatos e o contexto no qual se desenvolve a pesquisa. Marcondes (2010, p. 29) destaca que:

[...] a noção de contexto é importante para a pesquisa qualitativa. É preciso considerar os indivíduos em seus contextos típicos, já que é aí que seu comportamento tem significado, e é sempre relacionando sua ação e suas práticas com os elementos mais amplos que se pode determinar o significado de sua ação. Por isso o contexto não deve ser "abstraido", nem as suas práticas observadas isoladas de seus contextos, mas sempre, ao contrário, situadas nesses. Os fenômenos investigados devem ser tratados em toda sua complexidade.

No caso da pesquisa que ora nos debruçamos os elementos culturais, sociais e de interrelação estão permeados de especificidades que demandam integração com o contexto a ser estudado. Da mesma forma, os próprios valores culturais que me constituem como cidadã e pesquisadora, em alguma perspectiva, deverão contribuir no contato com esta realidade educacional.

Outra questão relevante são os aspectos subjetivos imbricados no objeto de pesquisa que merecerão análise cuidadosa para que não passem despercebidos aos olhos do pesquisador.

Entendo, que neste ponto, as relações humanas estabelecidas entre educadores e educandos e o modo como conhecimentos e saberes, culturas e vivências emergem nos grupos serão de primordial importância para estabelecer os rumos da pesquisa.

Fundamenta-se ainda esta pesquisa nas reflexões de Minayo ao afirmar que:

[...] A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 1994. p, 15).

A pesquisa tem por *locus* uma turma de alfabetizandos do bairro da Guanabara no município de Ananindeua, que funciona em uma escola municipal e está vinculado ao NEP - UEPA.

Ananindeua faz parte da área metropolitana de Belém e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a população estimada em 2013 era de 493.976 habitantes. De acordo com o censo demográfico 2010, divulgado pelo mesmo instituto os índices de analfabetismo entre as pessoas com faixa etária de 60 anos ou mais pardas e pretas que não sabem ler e escrever soma um total de 34,06%.

A negociação da sala de aula com a cessão do espaço para que o NEP pudesse iniciar o trabalho aconteceu após negociação direta entre a entidade filantrópica parceira e a Gestora Escolar da escola. O NEP e a entidade religiosa vêm renovando o diálogo com a Gestora, a cada semestre, de modo a assegurar o espaço para educandos e educadores. O grupo conta em média, a cada início de semestre com 10 alunos inscritos e desenvolve encontros duas vezes por semana, no período noturno, com intervalo de duas horas. Em sua maioria os alfabetizandos são constituídos por mulheres, com faixa etária entre 30 e 80 anos. Atuo como educadora nesse grupo desde 2012, juntamente com mais 05 (cinco) educadoras.

Impossível desassociar a realidade e o contexto sociocultural do diálogo teórico metodológico que iremos travar. Diálogo que se estenderá em outras seções desta dissertação, mas que faço questão de demarcar nesta etapa do trabalho. É preciso, pois, dar visibilidade aos elementos teóricos que emanam da prática, e que tornam o educador mais crítico à medida que ele próprio teoriza a partir de sua experiência prática (FREIRE, 2011 i).

A *tipologia* está estruturada com base na pesquisa descritiva. O aspecto descritivo aqui proposto não assumirá caráter puramente mecânico, transformando-se tão somente na enumeração e/ou classificação de fenômenos. Atentemos para o que nos fala Gil: “[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. (2007. p, 42).

A pesquisa está pautada na *concepção metodológica dialética*, trabalhada por Oscar Jara na educação popular. O autor chama atenção, principalmente, para as bases filosóficas, históricas e sociais presentes na realidade que são estruturalmente os pilares desta concepção. Em seguida, nos remete a ideia de movimento, que dá impulso, caracterizando, descaracterizando, aproximando e confrontando: realidade, ser humano e conhecimento. Esta dinâmica pré-existente na qual somos inseridos quando nascemos nos convida a mesma ideia de movimento, quando a partir do princípio da evolução nos suscita a intervir e transformar a realidade como sujeitos ativos desta dinâmica a qual chamamos vida.

Jara (2006, p. 46) esclarece:

A Concepção Metodológica Dialética entende a realidade histórico-social como uma **totalidade**: um todo integrado em que as partes (o econômico, social, político, cultural; o individual, local, nacional, internacional; o objetivo, o subjetivo, etc.) não podem ser entendidos isoladamente, senão em sua relação com o conjunto. É uma totalidade que não é vista como soma aritmética das partes e sim como a articulação interna de todas as suas múltiplas relações. (Grifo do autor).

Jara (2006, p. 46) explica que: “a Concepção Metodológica Dialética é uma maneira de *conceber a realidade*, de aproximar-se dela para *conhecê-la* e de atuar sobre ela para *transformá-la*. É, por isso, uma maneira integral de pensar e de viver: uma filosofia.”

A concepção metodológica assumida por Jara (2006), ao apresentar a sistematização de experiências, muito além da observação, do registro e da reflexão pressupõe:

[...] intuir e compreender suas causas e relações, identificar suas contradições profundas, situar honestamente nossa prática como parte dessas contradições [...] transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas ideias, sonhos, vontades e paixões. Somos assim – ao mesmo tempo – sujeitos e objetos de conhecimento e transformação (p. 49).

A filosofia da práxis que, também, tem suas bases conceituais na Metodologia Dialética, expressa através das relações: ser humano-natureza; conhecimento-consciência, revelam-se no pensamento de Gramsci (1987) e Vázquez (2007) respectivamente, como veremos a seguir:

O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas, ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenham o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central [...] Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistarem uma personalidade significa adquirir consciência dessas relações, modificarem a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (GRAMSCI, 1987, p. 39)

[...] Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. [...] O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza [...] (VÁZQUEZ, 2007, P. 224).

Estabelecer comunicação entre teoria e prática; produzir na relação dinâmica das práticas populares novas formas de pensar (teorizações) e intervir (práticas) está em consonância com a concepção metodológica de educação popular, proposta por Jara. Além do aspecto objetivo e palpável, daquilo que o exercício da sistematização contribuirá na pesquisa, é necessário estar atento para o que se apresenta sob as impressões mais nítidas e óbvias, e que constituem a subjetividade do ser que somos. Subjetividade presente em nossos pensamentos, sentimentos e aspirações (JARA, 2006). Também merecerão atenção, constituindo-se objeto de reflexão, possibilitar que a subjetividade se revele nos saberes populares, no senso comum, na cultura, e na história dos grupos que são os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos estão distribuídos em três grupos, a saber:

a) Educandos

O estudo envolverá 10 educandos, sendo cinco mulheres e cinco homens, na faixa etária entre 12 e 83 anos. O critério de escolha dos sujeitos ocorreu por serem jovens, adultos e idosos excluídos do sistema educacional e em processo de alfabetização, que se reintegram às práticas escolares tendo a Educação Popular como proposta mediadora de alfabetização. O contato que temos estabelecido com os sujeitos jovens, adultos e idosos, desde setembro de 2012, nos revela um pouco da autoimagem negativa que vem sendo construída ao longo de suas trajetórias de vida e que, coexistem com outras formas de exclusão na sociedade, conforme expresso no perfil dos sujeitos no quadro 2:

Nesse quadro, reunimos dados do perfil dos sujeitos levando em consideração alguns aspectos relacionados ao roteiro de entrevista como, nome, idade, tempo de permanência na escola durante a infância, tempo de permanência no Grupo da Guanabara, escolaridade e procedência.

Quadro 2 – Perfil dos educandos

Nº	Nome	Idade	Tempo de permanência na escola durante a infância	Tempo de permanência no Grupo da Guanabara	Escolaridade de	Procedência*
01	Catarina	83	-----	01 ano	-----	Igarapé Açu
02	Luciana	51	Não lembra	01 ano	1ª série	Ananindeua
03	Moacir	66	-----	01 ano	-----	Quatipuru
04	Odilon	70	01 mês	06 meses	-----	São Sebastião da Boa Vista
05	Olga	68	-----	08 meses	-----	Itacuruça – Abaetetuba
06	Paulo	69	Não lembra	08 meses	3ª série	Nova Olinda – Bragança
07	Rubens	12	Ainda estuda	08 meses	5ª série	Ananindeua
08	Sara	40	08 anos	08 meses	-----	Ananindeua
09	Sergio	67	-----	01 ano	2ª série	Ananindeua
10	Vera	49	05 anos	06 meses	5ª série	Maranhão

*O tópico “Procedência” não estava previsto no roteiro de entrevistas dos educandos, mas, como o avaliamos relevante, optamos em incluí-lo.

No quadro 2 é possível observar que 10 (dez) sujeitos representam o total de educandos da presente pesquisa. Deste total, 05 (cinco) pertencem ao sexo feminino e 05 (cinco) ao sexo masculino. Os nomes estão organizados em ordem alfabética e receberam denominação fictícia, a fim de que fosse preservada a identidade dos mesmos.

A faixa etária apresenta média de idade em 57,5 anos. Para que possamos ter uma noção do tempo histórico em que os contextos de vida irão se desencadear é necessário que compreendamos a linha do tempo⁴ a partir do ano de nascimento dos educandos, que inicia em 1931, com a educanda Catarina e vai até 2002 com o educando Rubens. Porém, a grande maioria dos nascimentos concentra-se entre os anos de 1931 a 1965.

Os dados fornecidos pelos alunos em relação ao tempo de permanência na escola na infância indicam que 03 (três) alunos não frequentaram a escola durante este período, 02 (dois) não lembram o tempo exato de sua permanência,

⁴ Na seção 03 (três) desta dissertação fizemos uma abordagem histórica envolvendo o contexto da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular. A leitura desta seção é importante para que possamos entender melhor o tempo histórico em que os educandos viveram.

01 (um) frequenta a escola regularmente e os 04 (quatro) restantes revelaram dados imprecisos em relação ao tempo, mas para efeito de visualização consideramos as informações prestadas verbalmente no momento da entrevista.

O tempo de permanência dos educandos no Grupo da Guanabara é variado, oscilando a média de permanência entre 06 (seis) meses a 01 (um) ano. Os educandos iniciaram no grupo em tempos distintos, a partir do segundo semestre de 2012, quando o grupo tem início. Alguns educandos, por motivos que serão expostos durante a análise, não estão mais frequentando o grupo e outros ainda continuam frequentando regularmente.

Quanto a procedência, 04 (quatro) educandos são oriundos do município de Ananindeua, pertencente ao estado do Pará e localizado na área metropolitana da capital Belém; 05 (cinco) são naturais de municípios pertencentes ao interior do estado do Pará e 01 (um) nasceu no estado do Maranhão.

Quatro educandos são egressos do grupo, são eles: Olga, Paulo, Rubens e Sara e fazem parte da mesma família. Paulo e Olga são casados e pais de Sara, que é deficiente intelectual. Rubens é sobrinho de Olga e mora com o casal. Um tempo depois de iniciarem sua trajetória no Grupo da Guanabara levaram Rubens com eles para às aulas. O casal reconhece que Rubens está muito desmotivado na escola e com problemas de troca de fonemas na escrita, assim pediram para as educadoras do Grupo que consentissem sua frequência, cuja solicitação foi atendida.

O perfil descrito nos dá um panorama inicial de algumas características presentes no processo de construção de autoimagens, a saber: o acesso negado à escola; retenção; expulsão/evasão. Fatores que analisaremos com mais profundidade ao longo da pesquisa auxiliada pelas discussões teóricas e etapas metodológicas.

b) Educadoras

Durante a entrevista com as educadoras estabelecemos três eixos norteadores: Identidade; Formação; Prática Educativa e Autoimagem. Este último

eixo merecerá um capítulo a parte haja vista que é um dos pontos centrais do presente estudo.

A entrevista com as educadoras teve uma amostra de 05, todas do sexo feminino que atuam ou atuaram no Grupo da Guanabara desde sua criação. A média de idade gira em torno dos 24 anos para a maioria das educadoras, sendo que apenas uma pertence a faixa etária dos 50 anos. Quanto à formação acadêmica três ainda estão em processo de formação inicial. Duas cursam Pedagogia e uma o curso de Licenciatura em Letras-Libras. Todas da UEPA. As duas restantes são graduadas, sendo uma licenciada em Letras e outra tem duas graduações: Pedagogia e Letras.

Três educadoras atuam no NEP com a EJA há mais de dois anos, o que dá uma experiência moderada com esta modalidade de ensino. Duas possuem um tempo inferior a dois anos e tiveram como característica iniciar no NEP com a EJA diretamente no Grupo da Guanabara.

c) Assessoria Pedagógica

O NEP possui um Assessor Pedagógico que atua no Núcleo acompanhando as reuniões em conjunto com a Coordenação Geral, participa das pesquisas em que o Núcleo está envolvido e assessora pedagogicamente os GET's do planejamento às práticas educativas.

2.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

a) Observação Participativa

É uma das técnicas de pesquisa mais delicadas e, portanto, exigirá mais cuidado, disciplina e detalhamento de minha parte como pesquisadora. O caráter altamente subjetivo a que está atrelada no que concerne ao modo como o grupo circula no ambiente, os lugares escolhidos para sentar, a disposição das carteiras, o modo como a comunicação entre os sujeitos (educadores e educandos) se constitui, a forma como os conteúdos são apresentados, entre outros aspectos, será enunciativa de alto potencial para análise dos dados. Portanto, parafraseando Marcondes (2010) deverá haver um sentido na observação da sala de aula, que não deve perder-se ao longo do processo metodológico da pesquisa

sob pena de tornar-se esforço vão, ou quando apenas enunciado, se diluirá no corpo do trabalho não se constituindo elemento consubstancial na orientação de resultados.

Desta forma, a observação foi estruturada sob a orientação de um roteiro (Apêndice 1) que assumiu papel de bússola para que não se perdesse de vista os objetivos a serem alcançados.

Optamos pela observação participativa, pois permite que o observador se insira na realidade social histórica e cultural dos sujeitos da pesquisa de modo a compreender sua lógica de pensamento e o modo como resolvem problemas tanto práticos quanto os apresentados no convívio escolar. Marcondes (2010, p. 28) enfatiza:

Do ponto de vista metodológico, o pesquisador precisa ter uma participação ativa nessa realidade cultural para apreender esse sistema de significados, em seu sentido mais completo, que, na maioria das vezes, não é explícito, nem sempre é constituído por regras ou normas manifestas. É preciso assim que o pesquisador compartilhe de forma mais completa possível dessa realidade que investiga, participando dos hábitos sociais, dos rituais das práticas cotidianas [...]

É importante ressaltar que o aspecto sistemático que queremos desenvolver apoiados na proposta de Jara (2006) é fundamentalmente pautado nas observações da dinâmica das práticas imersas nos ambientes. Jara (2006, p. 24) sobre este aspecto afirma:

[...] o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática quanto da teoria.

As observações às práticas pedagógicas do Grupo da Guanabara foram feitas no período de Agosto de 2013 à Junho de 2014. Como já mantínhamos contato com os educandos não tivemos nenhum problema no que tange às relações interpessoais com as educadoras e os alfabetizandos.

b) Entrevistas

Realizamos entrevistas semiestruturadas com educandos, educadoras e assessor pedagógico do NEP, que faz o acompanhamento pedagógico do grupo pesquisado. O principal objetivo foi manter um diálogo profícuo a fim de absorver o

máximo de dados possíveis, de modo a manter o nível de qualidade das informações. De acordo com Severino (2007, p. 124) o papel do pesquisador ao utilizar essa técnica de coleta é: “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.”.

Roteiros prévios de entrevista (Apêndice 2, 3 e 4) foram estruturados e entregues aos principais sujeitos (educandos, educadoras e assessor pedagógico) para terem contato dos assuntos a serem tratados, a fim de garantir transparência e elucidar possíveis dúvidas que pudessem ocorrer.

É característica desse tipo de coleta de dados, partir de um roteiro pré-estabelecido, o que não impede que o pesquisador lance novas perguntas durante a execução da entrevista, sempre que o mesmo sentir necessidade de dirimir, elucidar ou provocar dados que ficaram obscuros pelo entrevistado. (OLIVEIRA, FONSECA E SANTOS 2010, p.46).

As entrevistas com as educadoras e o assessor pedagógico foram realizadas durante o mês de Janeiro/2014 e aconteceram nas dependências do CCSE-UEPA. Com os educandos, as entrevistas foram realizadas no período de três meses (Fevereiro à Abril/2014). Todas as entrevistas com os educandos tiveram como local suas residências. Seis aconteceram no bairro da Guanabara em Ananindeua e quatro ocorreram no distrito administrativo de Mosqueiro.

Durante as entrevistas contamos com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos num clima amistoso de muita disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

c) Levantamento bibliográfico e documental

O levantamento bibliográfico foi realizado visando dar maior contextualização à temática abordada situando a pesquisa e os leitores em seu aporte histórico, político e filosófico relacionados, estruturando dados a partir de autores da educação popular (EP), Educação de Jovens e Adultos (EJA), movimentos sociais, psicologia social, incluindo produções bibliográficas do NEP. Concomitantemente, foi feito levantamento documental a partir de relatórios, projetos pedagógicos, planos de aula, entre outros.

Utilizamos como principal referencial teórico da educação obras do educador Paulo Freire (1980; 1986; 2000; 2007, entre outras) além de teóricos ligados a educação popular e educação de jovens e adultos como: Arroyo (2011; 2012)

Brandão (1984; 1986; 1987; 2002) Oliveira (2002; 2004; 2008; 2011). No campo da psicologia social utilizamos Ciampa (2005); Goffman (2012); Sawaia (2009); Silva (2012).

O levantamento documental foi feito com base nos planos de aula e relatórios produzidos pelos educadores do Grupo da Guanabara a partir de Setembro de 2012, quando o Grupo teve início. Também tivemos acesso a artigos produzidos por educadores do Grupo a partir de suas experiências e informações disponibilizadas na internet através de e-mails, redes sociais e no blog⁵ que o NEP mantém.

A análise metodológica ocorreu por meio da triangulação dessas fontes, resultando no intercruzamento de informações, saberes, culturas e conhecimentos. Formada a teia, iniciamos o processo de sistematização e análise, identificando percepções e concepções de mundo, leituras, imagem, autoimagens, distorções, equívocos, consciência crítica, tentando redimensionar o “homem novo” e a “mulher nova”, a partir de ações práticas traduzidas na resolução de conflitos, escolhas próprias, iniciativas, entre outras situações que revelam a ação transformadora do ser humano na sociedade.

A **sistematização dos dados** foi efetivada tendo por base a sistematização da experiência tratada por Oscar Jara.

Quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas. No nosso caso vamos nos referir sempre a experiências de educação popular, organização popular ou promoção social. (JARA. 2006. p, 21).

Para este autor a sistematização tem como características:

A sistematização, ao reconstruir o processo da prática, identificar seus elementos, classificá-los e reordená-los, faz-nos objetivar o vivido, “fazer uma parada para tomar distância” do que experimentamos vivencialmente e converter assim a própria experiência em objeto de estudo e interpretação teórica e, ao mesmo tempo, em objeto de transformação. (JARA, 2006. p, 25)

A análise teve também, como base *técnicas da análise do conteúdo* que segundo Bardin (1977, p. 31) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Esta primeira ideia se ancora na identificação de seu objeto de estudo: a palavra. O tratamento dado á mensagem (palavra), a partir das técnicas

⁵ <http://nepuepa2.blogspot.com.br/>

de análise de conteúdo, estabeleceu a ampliação do(s) sentido(s) da palavra possibilitando desvelar as condições (contexto) e sob quais influências (ideologias) ela foi pronunciada. A fim de determinar a distinção de seu campo de atuação com a linguística Bardin (1977, p. 44) esclarece:

É o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Com o objetivo de encontrar outras realidades, além das aparentemente reveladas, fomos desvelando cenários, encontrando novos elementos na investigação do processo de identificação das autoimagens dos educandos e as possíveis transformações, por meio da concepção da educação popular.

No processo de análise dos dados consideramos as seguintes categorias analíticas e temáticas conforme o quadro 3.

Quadro 3: Categorias Analíticas e Categorias Temáticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	
	Educandos – Vivência escolar e autoimagem negativa	Educadores – Prática de superação da autoimagem negativa
	A escola negada	Diálogo
Alfabetização	Minha culpa, minha máxima culpa	Todos são aprendentes
Autoimagem	A produção dos invisíveis	Conscientização
Educação Popular	Mais do que especial	Reflexão sobre a prática
	Sentimento de abandono	Autonomia
	Sinônimo de acolhimento	A denúncia da opressão e o anúncio da transformação
		Mas no meio do caminho tinha uma educadora

Como categorias analíticas⁶ consideramos a “alfabetização”, a partir de uma análise histórica dos principais marcos legais da EJA no Brasil e específica em relação ao processo vivenciado pelos educandos do Grupo da Guanabara; a “autoimagem”, analisada como reflexo da identidade humana e produzida a partir

⁶Ver seção 03 desta dissertação. Elucidações das categorias analíticas.

desta e, a “educação popular” permeada pelo contexto histórico que a constituiu e como mediadora do processo atual de alfabetização no Grupo da Guanabara.

Como categorias temáticas⁷, em relação aos educandos, consideramos a análise a partir da *vivência escolar e autoimagem negativa*. Dentre os tópicos que se sobressaíram evidenciamos: A escola negada; Minha culpa minha máxima culpa; A produção dos invisíveis; Mais do que especial; Sentimento de abandono e Sinônimo de acolhimento. Em relação aos educadores consideramos a análise a partir da *prática de superação da autoimagem negativa*. Para orientar essas práticas elencamos os seguintes temas: Diálogo, Todos são aprendentes; Conscientização; Reflexão sobre a prática; Autonomia; A denúncia da opressão; O anúncio da transformação; Mas no meio do caminho tinha uma educadora. Entre os indicadores de autoimagem negativa: o não acesso à escola, a repetência, a expulsão e evasão escolar, atribuições pessoais, entre as quais as denominações de “burro”, incapaz de aprender, entre outros.

A trajetória metodológica nos proporcionou ter uma visão geral das etapas percorridas nesta dissertação, a abordagem, tipologia, procedimentos de pesquisa e as técnicas aplicadas de modo a nos dar uma orientação sobre os caminhos da investigação. Da mesma forma, o referencial teórico utilizado nos ajudou a encontrar coerência entre os pressupostos descritos na metodologia, a fase de execução para a obtenção dos dados e, posteriormente, na fase de sistematização e análise propriamente dita.

Esta última fase particularmente, foi de grande valia, haja vista que a utilização das técnicas de análise de conteúdo, associada à sistematização de experiências, que tem por base a concepção metodológica dialética, abriu-nos um vasto leque para que pudéssemos levar em consideração aspectos subjetivos à linguagem e elementos socioculturais e históricos presentes nas falas dos entrevistados.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

⁷ Ver Seção 05 e 06 desta dissertação. A elaboração das categorias temáticas.

Nesta seção apresento a educação de jovens e adultos no contexto popular situando-a historicamente a partir dos anos de 1960 do século XX. Da mesma forma, faço menção às referências ocorridas em outros períodos históricos da educação, com o objetivo de viabilizar maior fundamentação à compreensão dos fatos cronologicamente situados tanto na educação popular quanto na educação de jovens e adultos. Portanto, a leitura que está por vir tem como foco de discussão uma análise integradora da educação popular no cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo, em que traça um perfil sócio-histórico da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. As imagens e representações negativas do analfabeto e sobre o analfabetismo presentes nas políticas que fundamentam a EJA estarão permeando o debate, bem como, as principais políticas que legitimam e asseguram o direito à educação daqueles que foram excluídos do cenário educacional.

3.1A EDUCAÇÃO POPULAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O histórico da educação popular vem se constituindo a cada momento como resposta humanizadora que se reinventa no cenário da educação brasileira dando voz aos oprimidos e evidenciando que é possível desenvolver teorias e metodologias, práticas e reflexões que promovam à práxis que transforma e liberta ao mesmo tempo em que, garante o direito de todos à educação.

Empoderar-se da realidade vivida agregando valores individuais e incorporando atitudes coletivas em prol da sociedade potencializa a busca do “ser mais” e ratifica os ideais de uma sociedade igualitária que respeita o universo cultural de cada ser. Bem mais que identificar ou reconhecer a diversidade em que estamos mergulhados é fundamental aprender com ela incorporando a partir de diálogos interculturais elementos que, alargam o olhar do ser humano através das múltiplas heranças culturais que legitimarão cada vez mais sua passagem pelo mundo. Esta complexa gama de atributos que se misturam ao saber-fazer cotidianos e a densa e polissêmica teia de conhecimentos traduzem-se e continuam a se reconstruir no interior do conceito de educação popular.

Começemos por entender o conceito de educação popular a partir das palavras de quem refletiu e viveu mais intensamente seus desafios, Paulo Freire:

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é

preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE, 2013, p. 33).

Brandão (1984, p. 45) faz menção às expressões que passaram a ser utilizadas em meados dos anos 40 e que configuraram um pouco do espírito entusiasta que o Brasil começa a viver em torno da EJA e da Educação Popular: “alfabetização de adultos, alfabetização funcional, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, educação não-formal, educação de base, educação popular”.

A proposta, no início dos anos 60:

[...] era a de um projeto “libertador” de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades. Ele deveria inverter o sentido político inerente a toda teoria e a toda prática pedagógica. Que a educação se abra a todos, a começar a inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens. (BRANDÃO, 2002, p. 148)

Estas expressões revelam um pouco do momento histórico que o Brasil respirava e que conduziram o país para um ideário quase realizado, interrompido anos mais tarde pelo golpe militar. Vale ressaltar, como traduziu Brandão (1984), que este anseio que tem a educação popular como projeto emancipador de uma “educação para todos” ainda não foi plenamente conquistado nem à época em que o livro foi escrito nem tão pouco no tempo presente quando vivemos as primeiras décadas do século XXI.

A história da Educação Popular – EP – também se insere na história da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essas histórias assumem uma identidade construída pelo anseio histórico. A Educação de Jovens e Adultos sendo marcada pelo descaso e preconceito das políticas educacionais brasileiras em relação à alfabetização de adultos e a Educação Popular nasce do sentimento de libertação dos oprimidos, do desvelamento das massas em ações transformadoras mediadas pelo modo crítico em que se inserem na realidade objetiva (FREIRE, 2011 b).

Estamos tratando, como nos diz Freire (2013, p. 30): “da dimensão popular que veio marcar o pensamento pedagógico”. Dimensão, vale lembrar, não só presente na EJA, mas, em todos os níveis e modalidades educacionais.

No início dos anos de 1960, Paulo Freire e uma equipe de colaboradores inicia uma série de atividades ligadas ao programa de extensão universitária da

Universidade Federal de Recife alfabetizando jovens e adultos a partir de seu universo cultural. Paulo Freire cria o Sistema de Alfabetização e Conscientização e amplia suas experiências através da Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR, levando-a além de Recife e Paraíba para o Rio Grande do Norte e Brasília. (FÁVERO, 2006). Concomitantemente, eclodiam no país manifestações que emanavam do povo em um movimento que também nasce em Recife denominado de Movimento de Cultura Popular. A partir deste, outros tantos movimentos⁸ nasciam entre a gente simples das camadas populares misturando-se a intelectuais, sindicalistas, artistas, professores e outros tantos que buscavam uma transformação no país.

Estas iniciativas tanto se destacavam pelos resultados positivos que apresentavam – contrastando em superioridade em relação às ações governamentais – quanto pelo compromisso com as classes populares assumindo, além da ação pedagógica uma ação política (FÁVERO, 2006).

Essa ligação identitária com as camadas populares e com os excluídos é que caracterizarão o movimento popular no Brasil dos anos 60 e é quem vai determinar toda a trajetória da educação popular como movimento. O traço histórico, acompanhado da dimensão política vivenciada à época, também, nos ajudarão a compreender porque a educação popular encontrou apoio nas mais diferentes camadas sociais.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) imprimia uma relação direta e de dependência entre a superação do analfabetismo e o alcance da democracia. Esta relação também se configurava, sobretudo, na área econômica. O fim do analfabetismo resultaria, de acordo com o pensamento da época, na elevação do país economicamente subdesenvolvido a patamares de pleno desenvolvimento. Para o governo, os problemas brasileiros estariam resolvidos alfabetizando-se todos os que ocupavam as estatísticas vergonhosas do analfabetismo. (PAIVA, 1987).

⁸ Campanha de pé no chão também se aprende a ler; Movimento de Educação de Base – MEB; Centro Popular de Cultura – CPC; Campanha de Alfabetização da UNE; Instituto de Cultura Popular no Rio Grande do Sul – ICP e Programa Nacional de Alfabetização – PNA. Este último teria o método Paulo Freire de Alfabetização aplicado em todo o Brasil, porém, foi impedido pelo golpe militar de 1964.

Esta visão é contraposta pelo educador Paulo Freire no II Congresso de Educação de Jovens e Adultos em 1958, “chamando atenção para as para as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade”. (PAIVA, 1987, p. 209).

Fávero (2006, p. 266) ratifica esse contexto histórico:

No Brasil do início dos anos de 1960, confrontavam-se duas novas concepções de educação: de um lado, a forte corrente economicista, introduzindo a necessidade do planejamento e propondo a educação como fator de desenvolvimento, em particular como preparação de recursos humanos para o crescimento econômico, de outro, aqueles que se dedicavam a alfabetização e à educação de adultos e que pretendiam fazer dela uma prática política de libertação popular.

O cenário que se delineava era de oposição e tensão. De um lado a clara vinculação da alfabetização de jovens e adultos empenhada em campanhas para promover analfabetos à condição de eleitores, de outro, a alfabetização com uma proposta a favor da conscientização das classes populares; da problematização dos conteúdos, do diálogo e da participação popular.

A proposta defendida por Paulo Freire tinha por base a transformação da sociedade pelas vias da conscientização do povo e apresentava uma proposta metodológica que tinha como fundamento básico que “a leitura do mundo precedia a leitura da palavra”. O analfabeto passaria a ser tratado não mais como *inculto* ou *ignorante*, mas como *produtor* de cultura.

Esta ideia concentra, em grande parte, os propósitos revolucionários trazidos por Paulo Freire, através da educação popular, para a educação de jovens e adultos, até hoje inaudíveis para muitos educadores e escolas. Na década de 60 a educação brasileira vivia o auge da teoria tecnicista, caracterizada por seguir padrões rígidos de disciplina e comportamento, de procedimentos metodológicos e de currículo. Pensar em contrapor ou associar qualquer elemento que pudesse alterar a estrutura curricular, ou mesmo criar possibilidade de “estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais” decididamente poderia desestabilizar o poderio mantido pela instituição escolar.

Da mesma forma, problematizar discutindo com os alunos a realidade concreta no contexto político daqueles anos, poderia se tornar muito perigoso como, de fato, foi. A crença nos seres e em suas potencialidades – independentemente de sua origem social ou cultural – ia de encontro aos padrões estabelecidos e equivocadamente aceitos pela sociedade brasileira da época. O

que se tinha estabelecido era que o povo não tinha cultura, de que o não acesso à escola e aos meios intelectuais mais privilegiados dava-lhe uma incapacidade de pensar e agir no mundo. Apesar disso, o pensamento freireano segue adiante e se multiplica por vários países do mundo.

Freire (1986) utiliza o termo *empowerment* e o conceitua como capacidade de “dar poder” , ativando, desenvolvendo e dinamizando a capacidade criativa do sujeito, para que em uma perspectiva de classe possa acontecer a transformação social. Esta transformação não se daria em uma perspectiva meramente individual ou coletiva, mas, de acordo com o autor constitui um *empowerment de classe social*.

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE, 1986, p. 72).

A ideia do empoderamento ajuda-nos a compreender a educação como ato político. Ela não se isola única e exclusivamente no campo educacional, na medida em que perpassa por conteúdos e metodologias, práticas e componentes curriculares. A política se insurge como elemento que dá sustentação e significado a todas essas coisas. Ajuda-nos a pensar nas opções e nas decisões que vamos tomar. A não aceitar tão facilmente algo tão somente porque o professor quem fala ou o livro quem diz.

A ideia de cultura é aproximada da educação em sua dimensão popular e da própria ação dos seres humanos no mundo e com o mundo. Freire (2013) melhor nos explica sobre esse novo conceito, o de *ação cultural*:

Havia outro conceito que é bom lembrar: *ação cultural*. Isso quer dizer que a cultura era entendida *também* dentro de movimentos e relações sociais dos homens. Na verdade, foi uma ampliação: cultura não seria entendida *apenas* como aquilo que está condenado dentro dos livros e dentro de museus. Cultura seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e no trabalho. Cultura seria o que dá sentido nas relações humanas. E esse conceito foi necessário. Ele ajudou a inovar os caminhos de acesso ao conhecimento. Ajudou o trabalho educativo a ganhar mais espaço. E era disso que se tratava: substituir o velho

esquema educação-evasão-exclusão; isso supunha inovarmos o jeito de entender a cultura, mudar o jeito de compreender a realidade. (p. 85).

Desta forma, homens e mulheres passavam a reconhecer-se como seres produtores de cultura. Aprendem a conviver e a perceber cultura como algo inerente a sua própria condição humana e não algo “de fora”, não compartilhado. Com a educação popular aprende-se que todos são construtores de um universo cultural e que deve haver respeito e diálogo entre esses universos. Existem várias culturas, todas tão inerentes ao seu próprio modo de vida, como protagonistas dessa ação cultural. Quebrava-se o paradigma de que a cultura era algo inalcançável e só realizável quando se era alfabetizado.

A educação popular está voltada para os sujeitos como pessoas humanas. “Uma intensa fé nos homens” (FREIRE, 2011b). Nas potencialidades humanas que em sua ontologia buscam renovar-se, superar-se, transformar-se. A educação popular acrescenta à educação de jovens e adultos a ideia dos seres humanos como seres inconclusos. Ao mesmo tempo, resgata o sentido do *saber de experiência feito*.

O esforço do movimento de educação popular pelo engajamento e consciência política é uma conquista obtida pelo reconhecimento dos direitos humanos, denominado por Arroyo (2009) de: “o avanço da consciência dos direitos”. O autor, em sua análise vai ao encontro de uma nova etapa política. Em 60, o povo precisava ser conscientizado de seus direitos hoje, afirma, precisa “explicitar seus significados, politizar e trabalhar os processos pedagógicos em que essa consciência dos direitos é produzida e afirmada”. (p. 412).

Freire (2011 b, p. 127) é enfático ao dizer que: “a educação [...] não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Arroyo (2009, p. 412) nos fala em “explicitar significados, politizar e trabalhar os processos pedagógicos”. Brandão (2002) chama atenção para o papel protagonizador dos sujeitos que efetivamente transformam a realidade social. Nesse sentido, dar visibilidade a esses significados e processos em suas múltiplas dimensões – pedagógica, social e psicossocial – nas diferentes modalidades e espaços educacionais onde a educação popular se faz presente e ao mesmo tempo divulgar as vozes de educadores e educandos protagonistas desse processo, que precisam redimensionar sua própria autoimagem, é tarefa urgente e necessária para darmos sentido às contribuições do pensamento

freireano na busca de uma educação libertadora redimensionando as vivências de um novo tempo na educação popular.

A educação popular diz o seu nome. Diz os seus nomes, pois ao longo de sua trajetória e agora mesmo, em nossa época, aqui, ela é, ao mesmo tempo, frágil e múltipla. Quero insistir em que esta vocação da pedagogia não foi uma experiência única de um momento da história da educação no Brasil, na América Latina ou em outros cenários do mundo onde pessoas e grupos se reconhecem como seus praticantes. Ao contrário. Ao longo da trajetória da própria educação, em seu sentido mais amplo e mais generoso, isto a que damos o nome de educação popular aparece em momentos sucessivos e em cenários diversos. [...] vocacionalmente voltados a um trabalho popular, mais pessoas e grupos humanos via de regras descritas como “populares”, “do povo”, “das classes trabalhadoras”, “operários”, “camponeses”, “excluídos”, “dominados”, “marginalizados”, “pobres”, “minorias”. (BRANDÃO, 2002, p. 172)

A vocação da educação popular, portanto, não é tão somente se voltar para a humanização nem tão pouco exclusivamente para a escolarização das classes populares. Ela trabalha exatamente entre essas duas dimensões em um compromisso de recuperar a humanidade roubada (ARROYO, 2011). “Implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (FREIRE, 2000).

Os movimentos sociais estão cumprindo muito bem este papel ao revelarem práticas de educação popular em ambientes não formais de educação e a favor da educação de jovens e adultos. Em respeito a isso Arroyo (2011) vem ao nosso encontro e esclarece que:

Os movimentos sociais também têm sido matrizes educativas extremamente ricas que devemos captar. Para captar essas dimensões educativas dos processos sociais teremos de alargar nosso olhar. Às vezes estamos tão centrados na escola, temos um escolacentrismo tão grande que pensamos que, se os excluídos não passam pela escola continuarão na barbárie. Fora da escola não há salvação. Também nos falaram fora da igreja não há salvação. Fora da escola há construção de sujeitos sociais, culturais, humanos. E se a escola não estiver inserida nesses movimentos onde o sujeito se constrói, ela não os constrói. (p. 273)

Os rumos da educação popular na atualidade envolvem a ação dos movimentos sociais e têm nos sujeitos que fazem parte desses movimentos os “novos pedagogos” da atualidade.

3.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXCLUSÃO-INCLUSÃO E AUTOIMAGEM

O cenário histórico em que a Educação de Jovens e Adultos vem sendo construída e constituída no Brasil é reflexo, em sua maioria, da negação de direitos – revelada em omissões, desconceitos⁹, descasos, negligências, representações distorcidas e preconceitos – que tem a educação como cerne e que se estende ao longo dos séculos produzindo a naturalização da desigualdade social e exclusão das chamadas *minorias sociais*.

Todas essas premissas associadas a outras formas de exclusão e desencadeiam situações de risco contribuem na construção de uma identidade também excluída revelada em autoimagens negativas. Engloba uma série de atitudes políticas e, em grande medida, a falta delas, bem como representações de homens e de mulheres que traduzem o caráter manipulador do opressor sobre os oprimidos. Opressão que paralisa, adapta e condiciona as mentes (FREIRE, 2011a).

A Educação de Jovens e Adultos revela-se por um lado entre os procedimentos legais que oficializam e legitimam o direito desses cidadãos salvaguardando, em teoria, seu acesso à EJA e, de outro, vê-se exposta à negação concreta pelas políticas públicas afastadas das reais necessidades de pessoas jovens e adultas (DI PIERRO;HADDAD, 2000).

O fato é que não podemos apenas tecer análises, chegar a conclusões e ainda propor ações efetivas a favor da EJA se não levarmos em conta os processos psicológicos e sócios cognitivos envolvidos. A questão da dicotomia inclusão/exclusão entre outros aspectos trata de características que envolvem relações intergrupais altamente correlacionadas a identidade e autoimagem. Portanto que não podem apenas ser analisadas sob o olhar dos aspectos econômicos e políticos. (JODELETE, 2009)

Arroyo (2012) em estudo publicado recentemente denuncia como a educação tem contribuído para a disseminação da cultura da exclusão, com representações segregadoras, e anuncia a urgência por um “repensar” a partir dos

⁹Termo utilizado pelo autor Alceu Ravanelo Ferraro no artigo Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. (2004)

novos sujeitos que se insurgem no cenário educacional buscando novas pedagogias.

A educação tem participado diretamente na construção e preservação dessas representações segregadoras inferiorizantes. Logo, as teorias pedagógicas e didáticas, as políticas curriculares e avaliativas e de gestão são obrigadas a repensar de forma radical suas representações do povo, seja nas escolas, seja na educação popular, seja na formulação/avaliação de políticas. Esse repensar é uma exigência primeira [...] (ARROYO, 2012, p. 125).

Essas distorções que acabam por criar um movimento de inclusão e exclusão dos sujeitos jovens e adultos ao sistema de ensino e a vida cotidiana apoiam-se em marcas históricas profundas que tem início com a chegada dos Jesuítas e as primeiras tentativas de escolarização de índios adultos ocorrida no período colonial, passando pelas escolas noturnas do império (1870), chegando a Lei Saraiva (1881), que exclui os analfabetos da participação pelo voto, ingressando na República com a década de 1920, analisada por Brandão (1984) como uma primeira tentativa de se vivenciar a educação popular no Brasil.

Nos anos 60 ocorre a eclosão de inúmeros movimentos populares em todo o Brasil. Um acúmulo de experiências de educação de jovens e adultos foi preenchendo o espaço educacional brasileiro em um crescente anseio de transformação e trazendo para o discurso oficial a credibilidade de uma educação que não só se apresentava diferente pelos resultados positivos¹⁰, mas, sobretudo, porque se delineava em um formato diferente de tudo que já se havia tentado anteriormente. A educação popular preocupava-se com o vocabulário do aluno, seu contexto social, suas origens históricas, sua identidade individual e coletiva era matéria prima para que as aulas ficassem mais interessantes. O aluno chega à escola sabendo e para cada grupo social esses dados passaram a se definir em um perfil que seria estudado pelo professor de modo a ajudá-lo a compreender de modo mais claro quem é este aluno que estaria voltando ou chegando pela primeira vez em uma sala de aula.

O perfil dos jovens e adulto que frequentam a EJA apresenta características específica de ordem histórica, cultural, social, psicológica, econômica e política, próprias do contexto em que está inserido. Oliveira (2009) faz um apanhado do

¹⁰Em Angicos (RN) as experiências de alfabetização revelavam números surpreendentes o que torna o educador Paulo Freire conhecido nacionalmente.

perfil destes sujeitos estabelecendo algumas de suas características no contexto amazônico:

Esta população também se caracteriza pela diversidade sociocultural por envolver ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, cidadãos, entre outros, que vivem situações de pobreza e exclusão social. São pessoas com uma experiência sofrida de vida e que vivem dificuldades também no campo profissional. De modo geral são trabalhadores assalariados, do mercado informal ou do campo, situados num contexto geográfico diverso e complexo (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, etc.) demarcado tanto pelo enraizamento cultural como pela ocupação e exploração desordenada, e que lutam pela sobrevivência. (p.8)

Soares (2002, p. 32) em análise ao contexto nacional nos posiciona que: “segundo as estatísticas oficiais o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros.”

Desta forma, a questão das desigualdades e da negação dos direitos atinge uma parcela significativa da sociedade: pobres, negros, os que estão afastados dos centros urbanos e, portanto, sem o “passaporte” de acesso a inclusão na vida moderna.

A dimensão dos sujeitos jovens e adultos não pode estar desatrelada das representações histórico-ideológicas que foram se formando no imaginário da realidade educacional brasileira, não pode estar desarticulada da discussão das políticas públicas e marcos históricos que foram consubstanciando a história da educação de jovens e adultos ora se afastando, ora se aproximando de ações democráticas e que visassem efetivamente a inclusão e permanência deste sujeito no sistema escolar. Do mesmo modo, tão pouco pode estar isenta de uma análise intersubjetiva e ética. Psicológica, portanto. Sawaia (2009) enriquece a discussão quando ressalta conceito de identidade¹¹

Identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas, e excludentes, bem como ao processo de inserção social nas relações internacionais. O clamor pela identidade quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social. (p. 124)

Ciampa (2005) afirma: “*identidade é metamorfose*” (grifo do autor). “E metamorfose é vida.” (p. 133). De acordo com este autor:

¹¹ O conceito de identidade subsidia o e autoimagem, por isso, o destacamos nessa seção.

É interessante verificar que qualquer objeto, mesmo mineral ou vegetal, deixado à sua própria natureza, transforma-se: um pedaço de metal oxida-se, uma peça de roupa abandonada envelhece e fica rota, um alimento deteriora. Na verdade, evitar a transformação – manter-se inalterado – é impossível; o possível e que requer muito trabalho, é manter alguma aparência de inalterabilidade, por algum tempo, como resultado de muito esforço para conservar uma condição prévia, para manter a *mesmice*. (p. 171).

O autor trabalha a ideia de identidade pressuposta – quando assumimos uma identidade que nos é dada pelo outro, mesmo antes de nascermos. Algumas vezes o que acontece é que assumimos esta representação sem questionamentos. Por outro lado, o mesmo autor também nos remete a ideia de identidade como algo que se constitui a todo o momento nos diferentes papéis que assumimos em sociedade o que nos coloca ora em condição de igualdade ora de diferença. (CIAMPA, 2005).

Lidar, portanto, com diferenças e com identidades é participar do multiculturalismo que nos constitui como seres culturais e históricos. No entanto, a forma como este campo de forças determina as pressões sociais e o comportamento humano fixando-o como norma a partir do qual todas as outras identidades deverão segui-lo é o que cria segregação e preconceito. Silva (2012) chama de “identidade normal”. Segundo o autor: “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional a sua invisibilidade” (p.83).

Di Pierro e Galvão (2007) fazem um apanhado de cenas históricas que contribuíram e foram determinantes para a construção social do preconceito contra o analfabeto ao longo dos séculos pela sociedade brasileira.

Em uma das cenas relatadas as autoras expõem que até a primeira metade do século XIX o cotidiano da sociedade brasileira tinha por base práticas orais, portanto, a cultura escrita ainda não participava, pelo menos não de forma significativa, da vida do homem comum. O que determinava e incluía a participação do homem em sociedade, na época, era sua posição econômica, pouco importando se era ou não alfabetizado. Segundo as autoras: “eleger e ser eleito dependia da prova de renda e não da capacidade de ler e escrever” (p. 34).

Na segunda metade do século XIX as autoras já sinalizam a existência de salas de aulas noturnas para jovens e adultos. Os professores são remunerados pelas aulas ministradas às crianças, porém, nada mais é acrescentado aos seus rendimentos pelo atendimento dado aos jovens e adultos. Ser professor fazia parte

de uma missão. A concepção da época é de que a educação regeneraria o homem levando luz àqueles que se encontravam nas “trevas da ignorância” (p. 36).

Apesar deste fato, na segunda metade do século XIX, onde a “Alfabetização de Adultos é ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (DI PIERRO e GALVÃO, 2007, p.36), percebemos que aspectos relacionados a este pensamento e a esta concepção ainda ecoam no cenário brasileiro atual. Isto porque o ranço histórico estigmatizador que trazemos ao longo dos séculos ainda impede que as políticas públicas acabem com as incoerências legitimadas.

O Plano Nacional de Educação – PNE do último decênio (2001 a 2010) retrata algumas dessas incoerências legitimadas. As metas previstas para a educação de jovens e adultos para este período foram impedidas de serem alcançadas motivadas pelo veto presidencial que consta na lei 9.424/96 de 24/12/96 e dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – excluindo – mais uma vez, por assim dizer – a educação de jovens e adultos de sua base de cálculo, ou seja, nenhum recurso seria gerado pelo FUNDEF para EJA haja vista que não consideraria nenhuma matrícula de nenhum aluno desta modalidade de ensino. (SOARES, 2002; MACHADO, 2009).

Os impactos desse veto podem ser observados por dois movimentos diferenciados: por um lado os ajustes feitos pelos gestores públicos para não perderem recursos, podendo-se tomar como exemplo claro desse caso o Estado da Bahia, que passa a contar os alunos de EJA como em classes de aceleração, as quais poderiam ser computadas para o repasse do recurso do Fundo; por outro, o de reivindicação, pois as dificuldades de manutenção de matrículas em EJA fizeram com que governadores das Regiões Norte e Nordestecobrassem do governo federal uma solução, sendo que a resposta a essa demanda foi a criação do Programa Recomeço. (MACHADO, 2009, p. 22)

As incoerências se legitimam e cerceiam de forma drástica o exercício do direito à educação de jovens e adultos. O próprio sistema, então, procurando um ajuste para reparar a incoerência, cria alternativas de solução gerando um novo programa que justifique o pleno exercício para esta clientela. Além disso, de acordo com análise feita pela mesma autora, a partir da legislação que criou o Programa Recomeço¹² havia uma restrição quanto ao repasse dos recursos para os estados

¹²Recomeço – denominado também como Programa Supletivo foi regulamentado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 010 de 20 de março de 2001, Em seu *caput* estabelece os recursos e

e municípios que estivesse com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH menor ou igual a 0,500. Somente a partir de 2005 quando o programa sofre alterações, inclusive em sua nomenclatura, este repasse é universalizado indistintamente para todos os matriculados na EJA (MACHADO, 2009).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, inaugura novos tempos para a Educação de Jovens e Adultos. Estabelece o direito ao voto¹³ para o analfabeto – facultando-o para quem assim desejar exercê-lo¹⁴. O artigo 208 através do inciso I, talvez o mais citado pelos autores que analisam e fazem estudos a partir das bases legais da EJA, estabelece que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante garantia de: *ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*.

Este artigo é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 através de seu artigo 5º que detalha e esclarece sobre o *direito subjetivo* vinculando-o ao acesso para ensino fundamental, ficando assim esclarecido:

Art. 5º- O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, CF, 1988)

Soares (2002, p. 61) ratifica este conceito explicitando:

[...] Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância desse direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade.

A LDB oficializa nos artigos 37 e 38 que compõem o Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino) o termo educação de jovens e adultos e institui a EJA como modalidade educacional, termo que segundo Soares (2007, p, 66): expressa uma forma própria de ser [...] um modo de existir com característica

as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. A resolução em seu artigo 2º esclarece quanto aos seus objetivos: “Destina-se a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e modalidade nesta modalidade de ensino”.

¹³ Direito negado a partir da Lei Saraiva de 1881

¹⁴ O capítulo IV da constituição federal intitulado: “Dos direitos políticos” estabelece que o direito ao voto seja facultado aos os analfabetos, aos maiores de sessenta anos e aos maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

própria. Dissemos no início deste parágrafo que a LDB oficializa uma ação mais específica para os jovens e adultos enquanto o vê como clientela que compõe uma parcela específica do ensino porque a educação popular ao tratar jovens e adultos engajados em realidades diversas com todo o manancial de experiências e saberes já evidenciava uma particular forma de compreender o jovem e o adulto.

Apesar da Educação de Jovens e Adultos estar cercada de aparatos legais que asseguram o acesso de jovens e adultos à escola e à instrução formal, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, a educação básica continua a reproduzir gerações de excluídos, por não conseguir assegurar a permanência das crianças ofertando uma educação de qualidade. Estes jovens-adultos expulsos que foram do ambiente escolar em muitos casos retornam a escola já como adultos-idosos¹⁵.

Os excluídos se evidenciam nas estatísticas nacionais permanentemente divulgadas através dos órgãos oficiais e meios de comunicação e que ajudam estudantes e pesquisadores a compreender e lutar pela transformação do sistema que está aí a séculos. Da mesma forma, excluídos são aqueles que, apesar de ainda ocuparem os bancos escolares são estigmatizados no processo de aquisição do conhecimento, principalmente na etapa da aquisição da leitura e da escrita.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (SANTOS, 2002, p. 32)

Pierro e Galvão (2007, p. 51), fazem uma análise histórica da trajetória do preconceito contra o analfabeto, e como este vem se mantendo a partir de uma mentalidade elitista e preconceituosa. Assim, iremos encontrar ao longo desse estudo marcas do preconceito caracterizadas pela presença de incoerências presentes nas concepções embutidas nas políticas públicas vigentes. Exemplo disso são os programas lançados logo após a promulgação da Constituição de 1988.

A constituição de 1988 consagra o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito e confere ao analfabeto o direito ao voto, mas na década seguinte programas governamentais como o *Alfabetização Solidária* continuaram a colocá-lo no lugar de dependente ao convocar a população a “adotá-lo. Permanecem identificando o analfabetismo a uma doença que precisa ser extirpada da sociedade brasileira, na medida em que propõem a sua erradicação em um tempo o

¹⁵Encontramos esta característica na maioria de nossos sujeitos-alfabetizandos.

mais breve possível [...]. Reforçam, ainda, a ideia de que o alfabetizador de adultos pode ser qualquer pessoa “de boa vontade” que seja disposta a “ajudar”, e não um profissional com formação qualificada. Desse modo, a alfabetização não se coloca, mais uma vez, como direito, mas como “caridade”, o que acaba por legitimar o lugar secundário ocupado pelas políticas de educação de jovens e adultos na agenda pública.

Em análise a legislação mais recente referente ao Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2011 a 2020 aprovados pela Lei 8.035/2012 em seu artigo 2º, inciso I estabelece como primeira diretriz a *erradicação do analfabetismo*. Vale lembrar que este termo já polemizado por Freire (2011, c) problematiza a visão ingênua do analfabetismo como “erva daninha”, “enfermidade”, “chaga”. O autor na mesma obra enfatiza que “o analfabetismo não é uma chaga [...] mas, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.” (p. 16)

Não podemos, portanto, falar de um marco legal atual sem fazer menção às concepções arcaicas a ele atreladas sob pena de estarmos nos eximindo de fazermos uma análise crítica do próprio PNE.

Das 20 (vinte) metas previstas para o decênio 2011-2020, destacaremos duas que fazem referência mais direta a educação de jovens e adultos. São elas:

Meta 09: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Das estratégias propostas para cada uma das metas acima citadas não detectamos articulação com outras políticas já instituídas para a EJA como, por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais que preveem, de acordo com Soares (2002):

Os princípios de contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas [...]. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio

metodológico a fim de produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

Para que possamos alcançar as metas temos que atrelar às estratégias articulações constantes com as especificidades da modalidade de Jovens e Adultos, desta forma, elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo ou reduzir o analfabetismo funcional constituem-se ações imprecisas e inconciliáveis se não estiverem dialogando com os diferentes contextos sociais e pedagógicos que nos remetam à ações contundentes e significativas para os sujeitos que fazem parte desta modalidade de ensino.

O acesso aos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio de forma integrada visando à educação profissional também se constituem uma das premissas mais relevantes na permanência dos jovens e adultos na EJA.

Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. [...]. Vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho [...] (SOARES, 2002, p. 124).

A proposta da EJA vinculada ao mundo do trabalho materializou-se através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Criado em 2007 pelo decreto lei 5.478/2005 o programa tem em sua concepção a integração de ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. (MEC, 2007). O decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 que substituiu o decreto que criou o PROEJA tem acrescido carga horária mínima de mil e quatrocentas horas divididas entre formação geral e formação profissional.

Na prática o PROEJA tem recebido muitas críticas como as citadas por Moura e Pinheiro (2009, p. 98):

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições a cerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de

evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

Concomitantemente o que acontece nas cidades interioranas e nos centros mais afastados aonde não há a presença da iniciativa privada, ou onde há poucos investimentos dos governos estaduais e municipais, são jovens esquecidos das iniciativas que o orientem para atividades produtivas e em combate ao ócio. Na grande maioria os jovens concluem o ensino médio sem nenhuma perspectiva para o mercado de trabalho.

Outro marco da Educação de Jovens e Adultos e que legitima esta modalidade de ensino na atualidade são as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFITEA. Evento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO acontece no intervalo de doze anos desde 1949. Seu objetivo é “debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo” (BRASIL 2009).

No documento conhecido como “Marco de Ação Belém” (UNESCO, 2010) estão compilados os resultados daquela que foi a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos, - VI CONFITEA no item “recomendações”, já há uma clareza quanto aos desafios do exercício do direito à educação de jovens e adultos “que é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade” (UNESCO, 2010, p. 7)

Podemos perceber que os primeiros desafios citados são de ordem técnica-administrativa envolvendo a gestão das ações (aspectos políticos, de governança e financiamento). Os quatro últimos (participação, inclusão, equidade e qualidade) destacam-se pelo engajamento das relações humanas que venham orientar a mudança de comportamento de sujeitos e políticas.

As recomendações da VI CONFITEA (UNESCO, 2010) projetam-se em desafios e estes serão alcançados mediante alguns compromissos que deverão ser assumidos por todos. Destacaremos alguns desses desafios:

Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao

longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação. (p. 9).

[...] A boa governança facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis. (p. 9).

[...] Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. É necessário um investimento financeiro significativo para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade. (p. 10)

Podemos perceber neste bloco de desafios que aspectos ligados, a integração, inclusão, democracia, qualidade se mantem em sintonia com aspectos ligados a articulação de relações sociais que sejam eficazes, transparentes, responsáveis e justas em prol de uma educação a favor dos excluídos.

No campo da participação, inclusão e equidade, destacamos os seguintes desafios:

A educação inclusiva é fundamental para a realização desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos. (p. 11).

O direito é a base da inclusão, da participação e da equidade é ele quem dá a garantia do acesso, mas é necessário que nos utilizemos de outras providências que estejam imbuídas de um significado mais real de uma fundamentação político-filosófica organizadas em um propósito pedagógico objetivo e claro para que estas ações se convertam em progressos para a vida do estudante e sua inserção na sociedade.

A qualidade na educação de jovens e adultos está relacionada ao contexto específico do público a ser atendido, sem essa premissa não fundamental não haverá qualidade enquanto superação de dificuldades e avanço para esta modalidade.

A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover a cultura da qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação

de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades. (p. 12)

O Parecer CEB 11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos inclui os idosos como pertencentes ao universo da população adulta vítimas de exclusão, exclusão que se exacerba quando somada a situação de analfabeto. Desta forma, merecem uma referência especial, não só pela especificidade que contempla esta faixa etária, mas também porque constituem uma parcela cada vez mais presente nas estatísticas de atendimento desta modalidade. A VI CONFITEA também se reporta aos idosos quando afirma: “A aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos” (p.7).

Em observância a este fato vejamos o que destaca Pierro e Galvão (2007, p. 60):

O fato de o analfabetismo se concentrar na população com idade mais elevada tem sido encarado por alguns governantes como razão para postergar as políticas públicas de alfabetização de adultos, sob o argumento de que o investimento em populações que já se encontram no final de sua vida produtiva tem pouco retorno social e econômico. De acordo com essa linha de raciocínio, as políticas públicas de educação deveriam priorizar as novas gerações, deixando para a dinâmica demográfica a resolução do problema do analfabetismo.

Portanto, os desafios serão superados à medida que os agentes sociais envolvidos (entidades governamentais e/ou não governamentais e sociedade civil) conseguirem dar um novo sentido a EJA modificando as políticas de Programas e projetos em que estão envolvidos dando visibilidade ao processo de escolarização e de inclusão socioeducacional de jovens e adultos.

Oliveira (2011) destaca que o trabalho de inclusão social:

[...] é um dos desafios que a EJA tem de enfrentar no século XXI porque perpassa por mudanças tanto estruturais nos sistemas educacionais quanto atitudinais de superação de práticas de discriminações, por envolver diversos segmentos excluídos socialmente. (p. 5).

As atitudes de superação – citada por Oliveira – referem-se em grande medida a formação dos educadores envolvidos na modalidade de jovens e adultos. A atitude profissional revelada através de uma mediação humanizadora e valorativa dos saberes e práticas sociais dos educandos jovens e adultos potencializam ações inovadoras que somam e problematizam à realidade vivida pelos alunos. Do

mesmo modo, uma formação sólida e sistemática deve ser proporcionada pela esfera governamental que atua na reintegração desses jovens e adultos à sala de aula.

O diálogo é um fator que deve estar presente entre as esferas governamentais, que colocam em prática as iniciativas de atendimento a EJA, e as Universidades que também colaboram – ou deveriam atuar de forma mais incisiva – na formação de nível superior, pós-graduação e em parceria na formação continuada de professores. (OLIVEIRA, 2011 p, 18).

Oliveira (2009, p. 9) ressalta a participação dos movimentos sociais no enfrentamento ao analfabetismo e em prol de uma educação de jovens e adultos mais consubstanciados de questões inerentes aos sujeitos como pessoas humanas e como agentes políticos e sociais. É importante que o governo discuta e dialogue aproximando ideologias e práticas para que potencializemos a EJA no Brasil. Vejamos o que nos diz a autora:

A luta contra o analfabetismo bem como pela alfabetização e educação de jovens e adultos vem sendo construída pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas, por meio de práticas educacionais não-escolares e escolares. Entretanto, o que se observa é que as práticas educativas dos movimentos sociais não vêm sendo valorizadas na política pública da educação de jovens e adultos no Brasil, bem como existe pouca interação entre os dois segmentos sociais, observando-se, às vezes, problemas de ordem pedagógica na passagem dos educandos dos grupos sociais organizados para a rede regular de ensino. Isto porque, enquanto os movimentos sociais pautam-se em propostas pedagógicas direcionadas às classes populares, as redes oficiais de ensino, em geral, mantêm um ensino pautado em práticas tradicionais. Além disso, o problema de passagem dos programas de alfabetização à escolarização ocorre muitas vezes no âmbito do próprio Estado, pois várias campanhas, programas e projetos de alfabetização são financiados e coordenados pelo poder público federal, estadual, municipal, de uma maneira dissociada da escolarização. (OLIVEIRA, 2009, p. 9).

A conscientização dos órgãos públicos como agentes oficiais na concepção, elaboração, planejamento e execução de iniciativas de alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos não pode estar desatrelada de uma concepção educacional que vise a transformação na vida das pessoas, do contrário, estará fadada a atuar de maneira mecânica e técnica na apropriação da leitura e da escrita.

As análises feitas nos documentos que formam a base legal da educação de jovens e adultos nos indicam que, apesar dos avanços legais para a efetivação do

direito público subjetivo dos cidadãos brasileiros a alfabetização e escolarização, a ideologia que impera ainda é a da manutenção do “*status quo*” que segrega e oprime cidadãos brasileiros.

Em uma perspectiva inclusiva a VI CONFITEA (UNESCO, 2010) destaca a concepção de educação ao longo da vida. Neste sentido diz o relatório:

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (p. 7).

Indiscutivelmente a EJA precisa dar passos qualitativos em experiências práticas e teorizações e influencia políticas públicas quando é “abraçada” pela educação popular que tem em Paulo Freire seu principal idealizador. A Cultura e os direitos, o diálogo e o respeito, a ética e a coerência, a amorosidade e a equidade, o ser histórico e o inacabamento, a interculturalidade foram muitos os vocábulos utilizados na EJA na perspectiva da educação popular.

Freire (2007) faz referência à mudança de percepção que a educação de jovens e adultos começa a apresentar, quando, a partir de um processo de amadurecimento e abrangência a situamos como educação popular:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Uma dessas exigências têm que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (p. 29).

Os movimentos populares passam a tomar parte não só das conversas entre professores, no espaço escolar, mas, para além deste, passam a povoar outros espaços que, até então não eram considerados lugar de aprender nem tão pouco ensinar. Do mesmo modo, passa contagiar pessoas e grupos dos mais diversos setores da sociedade em um crescente movimento em prol de uma Educação de

Jovens e Adultos que atendessem verdadeiramente as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Censo Demográfico de 2010 apontou para o decréscimo do analfabetismo dos cidadãos com 15 anos ou mais passando de 13,63% em 2000, para 9,6% em 2010. A Tabela 5 que faz parte dos indicadores sociais municipais nos revela que dos pardos, brancos, amarelos, negros e indígenas que habitam o território brasileiro, negros e indígenas, ainda ocupam posição de destaque.

O Brasil possui uma população de jovens na faixa etária de 15 anos ou mais correspondente a 3. 686. 450. Este número corresponde a uma taxa de 16% da população brasileira. (IBGE, 2010). Levando em consideração este recorte etário, e, considerando a faixa populacional de municípios da Região Norte entre 20.001 a 50.000 habitantes, vejamos como os índices se apresentam a partir de um recorte racial, no quadro 4.

Quadro 4:População Brasileira, recorte por número de habitante, região e raça com faixa etária a partir de 15 anos que não sabem ler e escrever.

Norte De 20 001 a 50 000	Total	Taxa (%)
Branca	59 119	12,8
Preta	38 762	24,0
Parda	246 313	16,7
Indígena	21 747	30,01

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.

O grupo de Jovens que estão na faixa etária de 15 anos ou mais representa um percentual bastante elevado, perfazendo um total de 83,5 da amostra trabalhada. Os índices contrapõem as iniciativas governamentais em favor da alfabetização revelando desta forma que novas propostas devem ser pensadas e, sobretudo, que se avalie o que está sendo feito. O quadro também revela que os

negros se destacam com total de 24% na população de 15 anos ou mais e os indígenas com 30,1 %.

Ao mesmo tempo verificamos que, na outra extremidade, a população com 60 anos ou mais, é apontada pelo Censo 2010 e também chama atenção pelo elevado nível de analfabetismo encontrado: 64,5 entre os indígenas seguidos por 58,6 entre os pretos e 47,8 entre os pardos considerando o mesmo número de habitantes e região.

Este quadro de exclusão envolvendo a condição do sujeito analfabeto inicia a partir do momento que “o poder da cultura escrita” se legitima nos grupos urbanos e como condição para ascensão em determinados grupos sociais (PIERRO e GALVÃO, 2007). Portanto, de acordo com análise feita pelas autoras: “o estigma contra o analfabeto não é universal”. As imagens e representações negativas em torno do analfabeto são construídas a partir da inserção da escrita na sociedade e se proliferam através dos séculos alimentadas por uma mentalidade elitista e preconceituosa. As autoras enfatizam:

Esse tipo de representação, em suas diversas variações, é recorrente da mídia, como vimos nos programas oficiais, dos discursos políticos e, ao mesmo tempo em que nutre o preconceito, gera a baixa-estima dos não-alfabetizados que, apesar de viverem dignamente, incorporam o discurso da inferioridade a eles atribuída. Muitos alfabetizadores, ao se depararem pela primeira vez com uma turma de adultos não-alfabetizados, parecem se portar diante de “tábulas rasas” que precisam do saber do outro para sobreviverem. (PIERRO e GALVÃO, 2007, p. 52)

Quando falamos em analfabetismo e exclusão, em desrespeito aos saberes e negação de culturas, estamos falando de uma sociedade que, apesar de cronologicamente estar situada no século XXI ainda enfrenta problemas educacionais que se arrastam ao longo dos séculos pela falta de vontade de uma política a favor dos direitos humanos e a educação está entre eles. É necessário então relermos as teorias pedagógicas e colocarmos a questão da educação como direito humano não mais como pano de fundo das análises, mas como noção primeira e elementar.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se encontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Processos de fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, os outros jovens e adultos populares que ainda que tarde chegue às escolas públicas. Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação

da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática emancipatória. (ARROYO, 2011, p. 28)

A citação de Arroyo (2011) nos ajuda a estabelecer algumas relações fundamentais entre teoria e prática e que Freire conclama para a coerência. Destaca a formação humana e os movimentos e práticas que estamos todos envolvidos como parte da inconclusão que nos arremessa para “o *aprender*”. Este movimento natural inerente à vida humana se organiza e legitima no plano dos direitos e que tem na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, um de seus principais documentos.

“A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” (FREIRE, 2007, p. 29). Ampliadas as visões de ser humano e de mundo em uma perspectiva relacional e de integração com a ética, com a inclusão e a efetivação dos direitos a EJA não poderá mais ter uma proposta diferente ou que esteja desassociada da perspectiva da educação popular.

Quando a educação popular trabalha e traz à tona as memórias dos jovens, adultos e idosos, suas realidades e potencializa seu pensar e sua opinião. Quando abre o círculo de debate para que o aluno expresse seu pensamento, obviamente está trabalhando sua autoimagem ajudando, mesmo de forma não intencional, a reconstruí-la. A perspectiva humanizadora que perpassa pela noção do direito de todos e da escuta, da credibilidade ao que o aluno já sabe e vivencia ajuda a redimensionar a perspectiva da identidade e da autoimagem dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, entretanto, que passeamos pelo histórico da EJA, pelas conquistas legais e nos deparamos com contradições existentes nas leis, o contexto social real em que nós, seres humanos, estamos envolvidos, continua gerando opressão e fazendo com que as tentativas de mudança em relação ao acesso a escola e ao modo como cada sujeito analfabeto ou semianalfabeto se vê continue reiterando que não há saída para mudanças e novas construções de futuro. Esta situação de “mesmice” denominada por Ciampa (2005) para representar a manutenção de uma identidade é bem definida pelo autor que esclarece que mesmo involuntariamente somos levados a ser os mesmos. Vejamos o que nos diz:

Outros são levados a essa situação involuntariamente, quando, seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicado, barrado, impedido; na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições socioeconômicas desumanas; às vezes, mesmo com condições favoráveis, milhares, talvez milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar *interesses* estabelecidos, situações *convenientes*, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano que assim permanece um ator preso à *mesmice* imposta). (CIAMPA, 2005, p. 171).

Durante as entrevistas quando de modo mais próximo, conhecemos as histórias de vida dos educandos fomos tendo a real noção de como identidade e autoimagem vão sendo construídas de modo desajustado principalmente se considerarmos que as histórias de negação da cidadania iniciam na infância de cada um dos sujeitos. Fomos percebendo como a *mesmice* imposta vai sedimentando e congelando o ser humano e o levando a ir de encontro a sua própria natureza metamórfica. (CIAMPA, 2005).

É preciso que pensemos de forma mais ampla e isso requer um arcabouço teórico que nos dê suporte para que alcancemos a profundidade e amplitude a qual nos remetemos. Portanto, pensar dessa forma, significa trazer para a discussão pedagógica o olhar de outras ciências como a psicologia, a sociologia, a antropologia, que remontam a própria constituição humana da qual a educação até hoje levando em consideração algumas concepções educacionais ainda vigentes, desconsidera. É refletir sobre o caráter totalizador que envolve o estudo sobre seres humanos, e o qual a EJA não está isenta.

Na próxima seção falaremos sobre o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP lócus de nossa atuação como educadora popular e que com outros educadores partilhamos práticas de esperança materializadas em ações mediadas pelo diálogo humanizador que nos ajuda a repensar intervenções – metodologias – e concepções – de vida e de educação.

4. NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE – NEP: ESPAÇO DE FORMAÇÃO, TESSITURAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA

Nesta seção estabelecemos uma análise histórica do NEP vinculando pontos de aproximação entre a formação e a prática freireana de educação

popular. A voz dos educadores dará o tom de reflexão como propulsora das análises e tecerá o elo dialético com os teóricos colaborando na fundamentação desta etapa do estudo.

A inserção do NEP com a Universidade também revelará na fala dos entrevistados trajetórias e tessituras de teorias e práticas que vão se humanizando à medida que estes sujeitos participam como educadores do Núcleo em suas atividades de pesquisa e extensão. Em concomitância, se aprofundam em discussões e análises críticas a partir do ensino ofertado pela Universidade.

À medida que formos avançando na leitura perceberemos que a concomitância nas ações de participação dos entrevistados como graduandos, mas também como educadores atuantes no Núcleo despertará a educação do “olhar” dessas pessoas. Uma percepção que independe de uma oferta formal de disciplina. Muitos professores do ensino superior não revelam em seus perfis como formadores, mas que o NEP provoca de forma intencional e ao mesmo tempo involuntária no pensamento daqueles que vivem teoria e prática durante o período da formação inicial.

A participação ativa do Núcleo em projetos e pesquisas envolvendo a participação de outras universidades brasileiras, bem como o estímulo que os educadores recebem da Coordenação e Assessoria Pedagógica do NEP para produzir trabalhos escritos baseados em suas próprias experiências e teorizações como educadores-educandos os ajuda a exercitar na prática o papel do professor pesquisador. Destacamos que as ações envolvendo docência e pesquisa, ainda na formação inicial, como integrantes do NEP independem do tempo em que o estudante estiver vinculado, do curso que estiver fazendo, ou mesmo da existência de vínculo formal com a UEPA.

Convidamos, então, o leitor a caminhar através das tessituras de trajetórias expostas nas páginas a seguir para melhor compreender quem são os educadores do NEP que trabalham com a educação de jovens, adultos e idosos na Amazônia, seu perfil, características, avanços e dificuldades enfrentadas na caminhada como educadores.

4.1 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE – NEP

O NEP surge em 2002, a partir de uma necessidade e de uma vontade de um grupo de educadores vinculados à UEPA, que após atuarem no PROALTO – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – que teve início em 1995, com práticas de extensão universitária– buscaram manter a trajetória de educação popular, expandindo seus princípios, filosofias e práticas, com a criação do Núcleo, cujo objetivo era integrar a pesquisa, o ensino e a extensão.

A aprovação do Projeto Pedagógico, por meio da Resolução 903/03 de 17 de dezembro de 2003, legitima a presença do Núcleo de Educação Popular como fomentador de pesquisa no espaço universitário. O NEP caracteriza-se pela a integralidade de ações envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Outra característica do Núcleo é estar sempre motivando seus educadores a experimentações metodológicas coerentes com a *práxis* da educação popular, que tem em suas bases a inclusão, a valorização do potencial humano para pensar, criar e recriar, entre outras.

É a partir desses pressupostos vinculados a livre criação e inovação que o NEP trabalha a educação em diversos espaços, com base nos princípios educacionais freireanos.

O NEP após 14 anos de existência conta com 06 Grupos de Estudo e Trabalhos, a saber: a) Ambiente Hospitalar; b) Casa de Acolhimento de Idosos; c) Centro Comunitário; d) Filosofia com Crianças; e) Formação de Professores; f) Educação Sexual.

As ações desenvolvidas pelo NEP destacam-se pela diversidade de temáticas exploradas, pela inserção em diferentes níveis de ensino e espaços, conforme quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelo Núcleo

Ações Desenvolvidas
a) Oferta de turmas de alfabetização e pós alfabetização com crianças, jovens,

adultos e idosos em espaços não formais de educação;

- b) Oferta de turmas de filosofia com crianças e adolescentes em escolas públicas
- c) Oferta de turmas de educação sexual em escolas públicas
- d) Realização de Estudos e Pesquisas Educacionais
- e) Formação de Educadores Populares e professores da rede pública de ensino
- f) Assessoria a projetos e programas educacionais
- g) Produção de materiais didáticos
- h) Realização de eventos científicos
- i) Publicações de trabalhos acadêmicos

Fonte: <http://nepuepa2.blogspot.com.br/p/acoes.html>

O NEP prossegue expandindo e confirmando princípios educacionais de Paulo Freire que se mantém desde a época do PROALTO. O *diálogo* como base das relações entre os sujeitos; a *oralidade* que fundamenta o respeito pelo “outro” no dizer de sua palavra; a *práxis* como essência do processo dialético; a *críticidade* que é provocada pela problematização da realidade social que dá sentido ao contexto e que suscita à transformação; os *temas geradores* coletivamente pensados a partir da realidade concreta dos envolvidos no processo educacional; a *criação de situações variadas de aprendizagem* que desencadeiam dinâmicas que vão ao encontro do aprender não esquecendo os vínculos afetivos que caracterizam e fortalecem a ação humana no mundo. (OLIVEIRA, 2002).

O Núcleo conta com significativo número de publicações e projetos aprovados e financiados por diferentes órgãos de pesquisa. Em livro ainda a ser publicado pelo NEP, e que aborda a temática da EJA, um capítulo merece destaque, por conter o levantamento e perfil das produções acadêmicas do NEP até 2011¹⁶.

O levantamento realizado pelos autores se organizou da seguinte forma: **a)** Livros (19); **b)** Capítulos de livros; **c)** Artigos publicados em periódicos; **d)** Resumos publicados em anais de eventos; **e)** Trabalhos completos publicados em anais de eventos; **f)** Tese de Doutorado; **g)** Dissertações de Mestrado; **h)** Monografias de especialização; **i)** Trabalhos de Conclusão de Graduação. O total do levantamento soma 319 trabalhos. (NETO; GOMES; RAMOS, 2014)

¹⁶ João Colares da Mota Neto; Samara Pontes Gomes e Paulyane do Nascimento Ramos

Os *livros*, até o momento, somam um total de 19 (dezenove) publicações. Destacaremos dentre elas as quatro Cartografias de Saberes que apresentam a multifacetada realidade do povo amazônica (OLIVEIRA, 2008a; OLIVEIRA 2008 b; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; TEIXEIRA, 2010) e os 02 (dois) Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular que reúnem relatos de pesquisas, práticas educativas de inclusão social e experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos do Núcleo que em sua trajetória criam e recriam intervenções sempre tendo em vista os princípios freireanos e de educação popular (OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; NETO; SILVA; BRITO; COSTA; BRAGA; SILVA; TAVARES; GOMES; CORRÊA, 2004)

A partir desta classificação os autores identificaram 07 (sete) eixos temáticos em que estão vinculadas as produções, como podemos ver em quadro, a seguir:

Quadro 6 – Temáticas/Eixos das publicações do NEP

TEMÁTICAS CENTRAIS DOS TRABALHOS	QUANTIDADE
Saberes e Práticas pedagógicas em educação popular	86
Educação Inclusiva, Participação e Diversidade	82
Cartografias de Saberes e Práticas Culturais na Amazônia	57
Experiências de Educação do Campo na Amazônia	49
Filosofia e Educação	20
Educação Popular e Matemática	16
Pedagogia Freireana	09
Total	319

Fonte: Neto, Gomes e Ramos, 2014.

- Participação Colegiada do NEP

O NEP caracteriza-se por ser um espaço participativo e dimensiona-se como gestão democrática, ou seja, todos os integrantes participam das reuniões semanais nas quais são tomadas as decisões do Núcleo.

Segundo Paro (2008) a democratização da gestão envolve “um conceito de democracia rigoroso que leva em conta a convivência livre entre sujeitos que impregna a própria prática pedagógica e contempla a participação autônoma de todos os setores envolvidos”. (p.1).

Além disso, todos os grupos de estudos e trabalhos trabalham de forma coletiva e participativa, o planejamento e a execução das atividades pedagógicas realizadas em diversos espaços educacionais.

As pesquisas realizadas pelos pesquisadores do NEP também apresentam um caráter coletivo, participativo e interdisciplinar.

▪ **Linhas de Pesquisa:**

O NEP está presente como grupo de pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa da Plataforma Lattes do CNPq e possui 06 (seis) linhas de pesquisa, a saber¹⁷:

- a) Paulo Freire e a Educação Popular;
- b) Educação, desenvolvimento e ação coletiva na Amazônia rural;
- c) Educação Freireana e Filosofia;
- d) Educação Inclusiva e Diversidade;
- e) Educação Popular Infantil e Escolarização Básica;
- f) Educação Popular de Jovens e Adultos

▪ **Projetos de Pesquisa:**

O NEP se destaca também pelas ações desenvolvidas com a pesquisa. Dentre elas, destacamos:

- a) Estratégias Metodológicas de Alfabetização de jovens e adultos surdos e com deficiência intelectual;
- b) Paulo Freire na Atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos de 1990;

¹⁷ Fonte: CNPQ

- c) A educação de Paulo Freire nos contextos Latino e Norte Americanos (PUC RIO e UEPA);
- d) O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análises de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90. (PUC SP e UEPA);
- e) Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. (UFSCAR)
- f) Travessias na Educação de Adultos: saberes ao cuidar na práxis alfabetizadora do NEP/CCSE em comunidades hospitalares;
- g) Educação Popular com Jovens e Adultos em Tratamento Psiquiátrico: Um diálogo com a comunidade livre;
- h) Cartografia dos saberes de alfabetizandos de comunidades periféricas, hospitalares e rurais-ribeirinhas do NEP/CCSE/UEPA;
- i) Para repensar a prática alfabetizadora: representações sobre religiosidade de alfabetizandos do NEP/CCSE/UEPA;
- j) Saberes Imaginários e representações presentes nas práticas sociais cotidianas de jovens adultos e idosos das comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim.

Esta profícua produção faz com que o Núcleo se torne permanente laboratório para estudantes da UEPA que se vinculam como bolsistas ou voluntários nas diferentes atividades. Da mesma forma, os prêmios¹⁸ recebidos a nível nacional compõem o repertório do esforço e reconhecimento de educadores-pesquisadores em prol de uma educação que concilie saberes e conhecimentos. A cada ano novas pesquisas em nível de graduação e pós-graduação tem o NEP como *lócus* de ação, revelando potencial terreno para pesquisa e produção de conhecimento.

A UEPA desde 2002 já incluiu o NEP na “Semana do Calouro” o que possibilita os que ingressam na universidade vivenciar a práxis pedagógica a partir do conhecimento e exploração de diferentes temáticas desde o primeiro ano do curso superior. E foi a partir desse primeiro contato ainda no início da trajetória acadêmica que a maioria de nossos sujeitos educadores tiveram seu encontro com o NEP.

¹⁸ Instituto UNIBANCO e Alfabetização Solidária (2006) e Nacional de Educação e Direitos Humanos da SECADI/ MEC (2010).

Outro aspecto importante fomentado e praticado pelos que integram o NEP é a formação de seus educadores. A formação se dá em diversos níveis e sob as mais diferentes formas. Vão desde o momento de estudo em que os próprios grupos se organizam para realizar leituras comentadas das obras de Paulo Freire, até as formações mais sistemáticas que são pensadas, agendadas e executadas atendendo as demandas que os GT's informam à coordenação do NEP. Geralmente estas formações pontuais são socializadas nas reuniões semanais e todos tem a oportunidade de participar. Internamente o Núcleo oferece formações que ocorrem durante as reuniões semanais. Para isso, a coordenação do NEP e sua assessoria pedagógica convidam profissionais egressos do Núcleo ou que ainda atuam como educador-pesquisadores para desenvolver a temática em questão.

Os eventos desenvolvidos pelo Núcleo também alcançam uma projeção local aberta à comunidade acadêmica da UEPA e ao público em geral. Todos os anos o NEP organiza a Jornada Paulo Freire que alcançou em 2013 sua décima edição. Há três anos que o Núcleo, aliado à jornada associa a este evento o Encontro de Educação Inclusiva e Diversidade na Amazônia Paraense. Durante o evento os educadores e comunidade em geral dialogam entre outras ações sobre aspectos relacionados ao tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolvida pelo NEP em articulação acadêmica com a Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, o Observatório Nacional da Educação Especial, a Rede Freireana de Pesquisadores e o Centro de Documentação e Memória da EJA na Amazônia.

Paralelo aos investimentos em formação permanente os educadores, também, têm oportunidade de participar como formadores, participando do processo de formação de outros educadores pertencentes a diferentes municípios do estado do Pará.

4.2 O ENCONTRO COM O NEP: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Fazendo parte do espaço universitário e sendo campo de ação da pesquisa e extensão o NEP constitui-se porta de entrada para os estudantes que iniciam o curso superior do Centro de Ciências Sociais e Educação CCSE da UEPA. Porém o NEP é aberto a outros estudantes de outros Centros e Universidades. Não faz, portanto, distinção ou impõe qualquer critério para participação em suas ações.

A maioria dos educadores entrevistados participa do NEP e tiveram acesso aos Grupos a partir de seu acesso à Universidade logo no primeiro semestre do curso. Há ainda os que mesmo não tendo o semestre iniciado, já se faziam presentes às reuniões e nos trabalhos realizados. Os registros, além de demarcarem essa etapa acadêmica são recheados de elementos que demonstram afetividade, respeito e o quanto o contato com a prática educativa enriquece a formação inicial dos educadores. Vejamos algumas falas:

O primeiro contato que eu tive assim foi de curiosidade mesmo porque realmente ele mostrou um universo de alfabetização em que você não via o aluno como uma estatística [...] Não é o fato de a pessoa ler ou assinar o próprio nome, mas era também uma conscientização social, uma conscientização política [...] A partir do momento que eu passei a não mais apreciar as atividades do NEP como também a me integrar é que eu fui mudando completamente o meu conceito de educação [...] a educação é um processo dialético. [...] O NEP me ensinou através da prática que por meio do empenho coletivo tanto de educadores quanto de educandos é possível que você possa exercer transformações satisfatórias naquele aluno. (E1)

[...] trabalham com as realidades mais... Assim, mais claras que existem não são dados superficiais. Não! São pessoas que tão dentro de hospitais que tão recebendo tratamento pessoas que precisam fazer implante, transplante e pessoas que moram lá em comunidades distantes então eu acho que esse trabalho é muito bom. É isso que a gente precisa dentro da educação essa humanização. Então é isso que fez com que eu ficasse no NEP e me fez ir trabalhar na pedreirinha muito mais. Humanizando-me então é isso. [...] É isso que a gente precisa dentro da educação. Essa humanização (E2)

A concepção humanista de educação que leva em conta a essência humana inconclusa dos que dela participam é relevante nas falas das educadoras. Notamos também claramente nos registros da educadora E1 a força de uma educação que transforma os sujeitos do processo, portanto, educadores e educandos se entrelaçam e cada um em seu tempo e respeitados os níveis de desenvolvimento intelectual, aprendem. Transformações que tem relevância muito mais como

dinâmica inerente à essência da espécie humana do que pela aplicação de técnicas de alfabetização.

O trabalho com as “*realidades mais claras*” nos remete a uma análise de educação popular que tem nas aproximações com o movimento da vida e a complexidade das realidades – expressões culturais – o cenário para empreender ações que emanam e são pensadas e organizadas a partir de cada grupo e indivíduo. Movimento que contrapõe a opressão imperativa da homogeneidade, que regula, paralisa e, portanto, limita como padrão comportamentos, grupos sociais e aprendizagens empregadas pelas concepções tradicionais e, que até hoje, oprimem e expulsam da escola os “*não ajustáveis*”.

As falas assumem também uma perspectiva de formação a níveis pessoais e acadêmicos quando agregam valores que perpassam por essas instâncias.

[...] A minha trajetória acadêmica tá extremamente ligado ao NEP
[...] Muito do que aprendi foi no NEP em termos acadêmicos, pessoais também. Na vivência do dia a dia (E4)

Contribuiu bastante [...]. Na verdade ainda não tinha atuado em sala de aula [...] isso me ajudou a ter essa vivência com os alunos e até perceber, linguisticamente pontos muito relevantes onde eu pude trazer os conhecimentos do meu curso de letras pra dentro do grupo da Guanabara e vice versa. (E5)

Os educadores falam de uma educação que humaniza e não apenas se preocupa em acumular estatísticas e, nesse sentido, minimiza o potencial de ser Gente. Essas atribuições fazem do NEP um espaço onde se experimenta a capacidade de *ser-humano*, refletindo sobre nós mesmos e a partir do “Outro”. Como vivem? Como aprendem? Qual a melhor forma de ensinar? De interagir? E não apenas preocupados em saber como estamos sendo avaliados como educadores. Seguimos o livro didático? Cumprimos o ritual cego da estrutura curricular?

Nesse movimento dialético de nos tornarmos cada vez mais humanos ao mesmo tempo em que humanizamos e educamos, exercitamos o ensinar-aprender

e, vamos tomando consciência do inacabamento do “eu” e do “outro” e nos encontramos como artífices de nossa própria aprendizagem.

O espaço da prática é o da partilha e das aproximações em teorias que nos fundamentam. Mas, substancialmente é o espaço em que me encontro também como pessoa. Redimensiono a prática enquanto diálogo com teorias que me serão mais ou menos aceitas dependendo do significado que elas passam a ter no meu espaço de existência e de atitude no mundo. Redimensiono a teoria, quando, baseado em minha própria prática, constituída de um contexto particular onde residem múltiplas realidades – que não estão em nenhum livro – vou produzindo concepções de vida e de ser humano, de cultura, de educação e de ética. E, finalmente redimensiono a mim como pessoa.

Esta participação do sujeito-educador refletindo sobre sua prática e sobre o sujeito-educando provoca a formação de “novas” concepções de ensinar e aprender, fazendo surgir um novo educando e um novo educador. Progressista, democrático, humanista, revolucionário, Freire dirige-se aos educadores de diferentes formas, todas elas têm o caráter emancipatório como forma de chamar atenção para a importância do educador na árdua tarefa de transformar a sociedade. A relação proposta por Freire (2012) entre educadores e educandos exige alguns pressupostos dentre eles:

[...] o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, contexto que os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever entre outros que a prática educativa nos impõe. Sem conhecer a realidade de nossos alunos não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente pode saber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 2012, p. 152)

Arroyo (2011) também adverte para o “saber de si como direito ao conhecimento”. O reconhecimento das vivências de educandos e educadores como saberes legítimos do aprender na compreensão da etapa de formação tanto de educadores quanto de educandos. Os direitos inerentes a essas percepções se abrem a partir de trabalhos como o NEP desenvolvem e provocam a imersão de novos debates.

Na medida em que os professores-educadores avançam à procura de formas de garantir o direito dos (das) educandos (as) e deles mesmos a entender-se, vão percebendo que seu ser está colado às formas de seu viver. Que para avançar no saber-se será necessário avançar na compreensão dessas formas de viver. [...] (ARROYO, 2011, p. 283)

A trajetória de formação de educadores-educandos populares no NEP nos remete a participação desses mesmos sujeitos em relações integradoras entre *saberes e aprendizagens, teorias e práticas* que inspiram segurança na possibilidade de uma intervenção pedagógica mais democrática. Quanto a esses aspectos nos revelam os sujeitos entrevistados:

O NEP traz uma estrutura que agrega muito não só a questão teórica, mas, prática. As relações que a gente consegue estabelecer dentro do grupo... Isso nos deixa muito à vontade para querer fazer coisas maiores, melhores, querer buscar uma formação melhor e o NEP [...] me trouxe essa segurança (E2).

Sim, no momento da prática. A prática eu acredito que a gente quando tem conhecimento já de uma teoria de uma pessoa que já foi... Trabalhou todas aquelas questões a gente pensa e revê as práticas da gente como educador principalmente na trajetória da EJA. (E3).

As educadoras deixam evidente nas falas a importância da prática, ao mesmo tempo, que ressaltam a indispensável relação com a teoria. Revelam como as dinâmicas estabelecidas no Núcleo às motivam em direção ao que Paulo Freire denominou “pensar certo”¹⁹. Desta forma, se o Núcleo não proporcionasse um eco e, ao mesmo tempo, uma harmonia entre a teoria freireana e as relações de amorosidade e diálogo, avaliação e auto avaliação que acontecem entre os integrantes do NEP consequentemente intervir pedagogicamente assumiria um caráter utópico e incoerente.

Ao serem perguntadas sobre a participação do NEP e a importância do Núcleo em sua trajetória acadêmica as educadoras expressam nas palavras “formação” e “busca pelo conhecimento” um pouco do que vivenciam:

A experiência no NEP prova que é preciso você focar também no aluno e no conhecimento que são os ingredientes fundamentais para que o professor possa implementar uma harmonia na busca pelo conhecimento [...] (E1).

¹⁹Não vamos aqui nos deter em análises sobre se devemos estabelecer parâmetros rígidos em relação ao “pensar certo”, mas como a reflexão – o pensar – a partir da prática – fazer pedagógico – pode nos levar ao encontro da teoria e, vice-versa.

Para mim significa tudo porque não consigo me ver enquanto educadora em formação longe do NEP. O NEP me proporcionou toda uma formação continuada. Toda a experiência que tenho enquanto pesquisadora, enquanto educadora popular foi o NEP que me proporcionou. Então pra mim significa muito participar do NEP e hoje eu não consigo me ver desatrelada ao Grupo. (E4)

A educadora E5 é integrante do NEP e, ao mesmo tempo, faz parte de uma entidade religiosa, que em parceria com o Núcleo, unem forças para que o trabalho aconteça. Desta forma, podemos observar que seu registro integra reflexões sobre sua atuação nos campos religioso e educacional. Vejamos o que nos diz a educadora:

Significa bastante. Pra mim isso é algo assim importante na minha vida porque é uma possibilidade que eu tenho de me aprimorar e auxiliar o próximo. [...] mas saber também que eu preciso muito disso pra minha formação e poder dar minha contribuição. E acreditando que todos nós, seres humanos, temos direito à educação. Temos direito a aprender a ler e a partir disso ter uma visão de mundo mais ampliada. A busca por esse conhecimento é importante e eu vejo que não é só importante pra mim. É importante para todos nós. (E5)

A experiência de estar no NEP como protagonista das ações educativas e não somente, como estudantes em formação, o que poderia revelar uma atitude passiva diante das intervenções, em virtude de sua condição de “não formado”, projeta as educadoras pensar a sua prática, ao mesmo tempo em que consubstanciam sua auto formação acadêmica e pessoal no direito à educação, na dimensão democrática que deve ser vista o processo de apreensão do conhecimento, na amplitude ética que demanda a formação profissional de educador.

Durante as entrevistas com as educadoras, captamos algo que é impossível materializar no papel. Trata-se da carga de emoção e afetividade reveladas ao NEP como gratidão pelo tanto que os educadores aprenderam e continuam aprendendo em suas experiências no Núcleo. A aproximação com membros da coordenação e a acessibilidade sempre prestada aos educadores por meio de orientações às leituras, revisão de artigos, partilha de ideias sobre possíveis temáticas para apresentação de trabalhos, assessoria em planos de aula; formações continuadas; autonomia na participação de eventos representando o grupo do qual fazem parte, entre outros exemplos fazem do Núcleo um lugar

acolhedor e um espaço de estudo e de reconhecimento ao valor de seus participantes enquanto produtores de conhecimento.

Concomitantemente com o que ocorre com nossos alunos jovens, adultos e idosos, o contato com a educação popular nos fomenta ao repensar nossa atuação humana e como trabalhar esse contato com o “outro” também como um ser da mesma espécie. Quanto ao que representa a educação popular Brandão (2002) nos ajuda a pensar:

É que ela se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujo direito à participação dos processos de decisão sobre as suas vidas, sobre os seus destinos, e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa sua a formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos. Ela revisita sem cessar uma imagem cara a Paulo Freire: ensinar a pessoa a ler palavras é a penas o primeiro passo de um ensino-sem-fim do “ler o seu mundo”. Habilitar atores produtivos em termos de trabalho é apenas uma primeira ou segunda estação de uma viagem que passa também pela educação e que deságua na formação do sujeito político, do cotidiano do bairro à história de seu tempo. (BRANDÃO, 2002, p. 174)

As premissas que encontramos na citação de Brandão estão em consonância com os registros das educadoras e promovem a formação de educadores populares no Pará.

4.3 O NEP: FAZENDO PENSAR UMA UNIVERSIDADE MAIS HUMANA

As educadoras durante o relato de suas trajetórias acadêmicas até a chegada ao NEP acabaram por fazer um contra ponto com a participação da Universidade em seu processo de formação inicial e com a Pedagogia. O que tem de popular então na pedagogia e nos cursos de licenciatura que formam professores? Os professores universitários que contribuem na formação dos futuros educadores fomentam pesquisas e estudos com base na educação popular?

A gente sabe que a Universidade não tem esse olhar mesmo desse lado popular e quando eu vi isso dentro da Universidade [...] Esse

lado que o NEP tem dentro da UEPA eu acho que é o lado mais humano que a UEPA tem. Não são dados superficiais. Não! São pessoas que tão dentro de hospitais, recebendo tratamento [...] pessoas que moram lá em comunidades distantes. (E2)

E participando lá das atividades eu fui percebendo a importância que é pra nossa vida como acadêmica a educação, principalmente popular, que a gente não tem essa visão da educação popular, até porque a pedagogia não dá muito assim esses parâmetros pra gente. (E3)

Perceber o NEP como representante da Educação Popular dentro da UEPA, e, por conseguinte, reconhecê-lo como fomentador de uma reflexão teórico-prática dentro do espaço universitário não é o bastante para criar uma identidade popular para a instituição e os que lá buscam formação superior. Porém, o Núcleo em seus 12 anos já demonstrou através de publicações, prêmios e participações em eventos que tem substancial participação na mudança de paradigma na universidade, inclusive influenciando a criação de uma disciplina que trata de espaços não formais em educação.

Paralelo a isso, a crescente representatividade de membros das classes populares no ensino superior, no mínimo, como afirma Pereira (2011), “demandam uma (nova?) *teoria pedagógica do ensino superior*.” (p.73) (Grifo do autor). O autor ressalta em sua análise quais as possibilidades e formas de uma efetiva inclusão de segmentos populares no ensino superior e ainda destaca que a “nova” teoria “deve ser gestada a partir do diálogo entre a universidade e os segmentos populares que a ela começam a chegar”. (p. 66).

Freire, (2011g) esclarece que se estabelecer um diálogo entre saber popular, senso comum e conhecimento científico não significa dizer que a universidade irá perder sua rigorosidade. Em relação a posição da universidade diz o autor:

Não faz parte da natureza de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas. (p. 261).

Vejamos outras falas pertinentes sobre o contraponto: universidade e formação de educadores populares:

Se você pensar na Universidade na graduação e você vai ler esses teóricos e vai discutir em sala de aula e vai estagiar em escolas tradicionais você começa a achar que são utópicos. Que não tem como você fazer uma educação diferenciada, multicultural. O NEP proporciona essa oportunidade de você ver pelo concreto, ver que realmente é possível que realmente é capaz de estabelecer uma educação que não seja hierárquica. (E1)

A educadora traduz o desejo da coerência entre o que é dito pelos autores e professores e o que é vivenciado na prática. Mas, em que prática? O registro nos indica que não pode ser em qualquer prática. Se assim for, estaremos fadados a entrar em um círculo vicioso de desesperança. Às vezes, entre aquilo que deveria ser e aquilo que realmente é encontramos um abismo imenso. Entretanto, as práticas em educação popular dão oportunidade para que alunos e professores pensem e encontrem caminhos para os complexos caminhos que envolvem ensinar – aprender. Isto não significa dizer que não possamos estar em um contexto de escola pública. Isso dependerá do professor e da concepção que acredita e pratica.

Destacamos ainda a fala da educadora E3 quando faz referência ao acesso aos grupos de pesquisa como espaço restrito a privilegiados.

[...] Sempre tive essa intenção de entrar num grupo de pesquisa, pra ver como era [...] a trajetória toda como graduada, e nunca tive essa oportunidade. Sempre tinha algo que impedia. Se dizia muita dificuldade. Os professores sempre botavam um obstáculo muito grande. (E3)

É inconcebível que ainda nos dias de hoje o espaço universitário seja cerceado pela velha concepção elitista que acredita que o acesso ao conhecimento pertence apenas a um grupo de pessoas escolhidas. Infelizmente, apesar de inconcebível, o que vemos ainda é o ranço do “poder opressor” atuando sobre os oprimidos.

Mas, graças a um novo encontro que nossa educadora teve com um dos membros do NEP logo foi convidada a participar das reuniões e, a partir daí, foi acolhida e teve seu direito como estudante assegurado.

Ainda sob a análise dos desafios políticos e pedagógicos que demandam a presença das classes populares no ensino superior, Pereira (2011) baseado em

uma análise a partir de Paulo Freire e Enrique Dussel ratifica o que em nossa pesquisa vem se constituindo premissa indissociável da autoimagem que os sujeitos aprendentes vão constituindo ao longo de suas histórias de vida e que interferem diretamente em sua relação consigo próprios e com o conhecimento²⁰.

Vejamos o que os diz Pereira:

Não é por acaso que a prática dominadora assenta-se na teoria da ação antidialógica, buscando *coisificar* o outro, torná-lo objeto. As marcas de tal postura originam cenários onde imperam, no âmbito político, a “cultura do silêncio” e o autoritarismo, e no âmbito educacional, o “treinamento” dos sujeitos que são ensinados a obedecer e não a fomentar a sua curiosidade em relação ao mundo. A consequência disso é um processo de cisões profundas no tecido social, pois a desigualdade social é deletéria para as práticas autenticamente democráticas. (2011, p. 69).
Grifos do Autor.

Ver pelo concreto, ampliando e redimensionando a própria teoria é uma lógica que vem sendo buscada pelo NEP a partir da integração ensino-pesquisa e extensão e tem dado sentido às pesquisas e às novas teorizações feitas a partir das experiências populares. O depoimento da educadora E1 e a crítica feita pela educadora E3 ao denunciar que ainda vemos os grupos como lugar de privilegiados contrapõe o princípio popular que também vê o acesso como um direito. No caso da educadora E3 ao entrar em contato com uma professora do curso de graduação que participa do NEP teve oportunidade de experimentar uma outra sensação: ao se sentir acolhida ao ser convidada a visitar o Núcleo.

A complexidade de pensamentos e concepções reveladas em ações que promovem e que retroagem fazem da Universidade um espaço, muitas vezes, incoerente. Mas é dessa miscelânea de ideias e de ações, de persistências, audácias e equívocos que se constitui o fazer de uma universidade pública. Essas idas e vindas revelam que ainda precisamos encontrar um caminho mais associado a representatividade e ao diálogo interno que devemos fazer entre ensino-pesquisa-extensão²¹.

²⁰Aprofundaremos mais esta questão no tópico sobre autoimagem e no capítulo de análise desta dissertação.

²¹É preciso que nos questionemos sobre as concepções ideológicas envolvidas no tripé ensino, pesquisa e extensão. Principalmente às críticas feitas por Freire (1969) para o termo “extensão”.

É dever dos pesquisadores, e nos incluímos entre eles, repensar o papel do pedagogo²² e da pedagogia nas universidades. Questionar de maneira incisiva porque as universidades brasileiras não promovem uma formação específica para o educador da modalidade EJA, o que torna tímida e inexpressiva a atuação dos profissionais e das universidades brasileiras em torno das especificidades que constituem a educação de jovens e adultos. (SOARES, 2006)

A não presença da educação popular como fazendo parte dos currículos universitários – levando-se em consideração a relevante contribuição nos aspectos humanísticos e dialógicos, éticos, estéticos do papel do educando e do educador, do conhecimento e dos saberes – e toda a situação gnosiológica em que esses temas estão envolvidos – é tarefa ontológica e de responsabilidade de todos nós que estamos fazendo educação.

O pensamento freireano é claro na defesa de uma educação de direitos que promova a reflexão, e a emancipação do pensamento. Educação que questiona, que auto avalia; educação para a democracia, mas sabemos todos, educação que não está condizente com aqueles que se beneficiam do poder e que se utilizam de modos nem sempre lícitos para reger seus atos.

Aprender com o “outro” na visão freireana não está restrito ao jovem e adulto, mas, aprender com as pessoas e em qualquer nível de escolaridade. Do camponês ao aluno de pós-graduação (FREIRE, 2011 c). Esta valorização da imagem do estudante que chega à universidade, a maioria das vezes vindo das camadas populares e remanescente da EJA precisa ser reconhecida.

Busquemos em Freire (2011) alguns relatos que sua passagem pela Argentina, em 1973, deixa escapar quando em um encontro com reitores expõe seu contentamento ao testemunhar o esforço com que as universidades daquele país tentavam aproximar ciência e consciência popular, pelas vias das atividades de extensão. Diz o autor:

²² Trato mais especificamente o papel do pedagogo, pois além de ter uma relação afetiva com a profissão, haja vista ser minha formação inicial, é este profissional que atua diretamente nos primeiros anos da educação básica de nosso país. São eles que darão as primeiras noções do que se constituirá uma relação de busca pelo conhecimento no ambiente escolar.

[...] Na atividade docente como na pesquisa em que se tentava evitar qualquer dicotomia que, no fundo, prejudica a ambas, como, por outro lado, nas atividades de *extensão*. Na verdade, senão em todas, mas em grande parte delas, se buscava igualmente inovar na chamada *extensão* que, em lugar de se limitar a uma ida puramente assistencial da Universidade a áreas populares vinha se tornando um meio através do qual a Universidade procurava encontrar-se com os movimentos sociais, os grupos populares. E esse encontro se estava dando também na intimidade da Universidade mesma e não só nas áreas populares. (FREIRE, 2011 g, p. 260)

A análise que fazemos dando ênfase ao olhar dos alunos para com a Universidade, esclareceu: não se faz pela crítica leviana ou puramente provocadora de polêmica infundada, para chamar atenção, muito pelo contrário, fazemo-la do ponto de vista de quem acredita no potencial da Universidade porque participamos dela ainda como Fundação Educacional do Estado do Pará num processo ainda sem grupos de pesquisa, portanto, sem nenhum incentivo à pesquisa educacional, numa atuação que se restringia ainda, de forma muito insipiente, a discussões teóricas nas aulas de introdução à metodologia, mas sem nenhum *lócus* de ação ou objeto de estudo que nos servisse como exercício para pensar a prática.

4.4 AS EDUCADORAS E SUA IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em qualquer atividade laboral, principalmente a que desenvolvemos como educadores e como educadores deve haver um traço de identificação com o que está sendo realizado e isso envolve como bem nos diz Freire (2011f), “alegria”, “esperança” e “querer bem aos educandos”, afinal, a matéria prima do educador além do conhecimento e da relação envolvida no ensinar e aprender, são as pessoas. Por isso, buscamos saber na entrevista com as educadoras o porquê de seu interesse pela educação de jovens e adultos. Nas duas primeiras respostas vemos claramente a situação como excluídos determinando a escolha das educadoras E1 e E3:

O meu interesse pela educação de jovens adultos repousa no fato de que escutei durante muitos anos, o grande aspecto fatalista que infectou os campos políticos, econômicos e sociais brasileiros... Realizando estudos sistemáticos, percebi que os programas voltados para a educação de jovens e adultos, ainda que apresentassem uma "maquiagem" democrática, no fundo possuíam alicerces pedagógicos alienantes, de forma a contribuir para o nosso sistema educacional excludente. (E1)

Porque eu percebo que eles são muito excluídos [...] No regular mesmo, nas escolas sistematicamente são excluídos. Não se vê o aluno como aluno. Até porque o professor já está cansado. Já tá exausto do dia a dia dele que a carga horária do professor é muito longo. E eles [...] geralmente ficam de lado e a questão de eu estar me empenhando é pra ajudar até eles a melhorar criticamente. Eles não são só ali pra ser letrados, pra aprender a ler e escrever e sim pra ser cidadão crítico. Porque a gente percebe que na EJA as pessoas parecem que assim, estão lá só pra aprender a ler e escrever e não pra ter um senso maior. Ampliar o senso crítico delas como cidadãos. (E3)

As educadoras fazem uma análise crítica se remetendo ora aos aspectos históricos da EJA, que comportam equivocadamente uma visão também de exclusão, ora se remetendo a situação de exclusão em si que os mesmos estão relegados. O papel social dos educadores em lutar pela inclusão dos excluídos é citado pela educadora E3.

A luta em prol da inclusão dos excluídos também foi citada pela educadora E5 que afirma acreditar no potencial dos educandos:

Uma temática interessante pra mim porque são pessoas que já tão um tempo e a gente sabe que muitas das vezes, por falta de oportunidades por vários outros motivos a pessoa não teve acesso e a gente sabe também que essas pessoas elas sofrem com isso. Elas na verdade até na própria sociedade estão sujeitas a sofrerem represarias por conta da falta desse aprendizado, a falta desse conhecimento. E, elas próprias mesmo estão sujeitas a não acreditarem tanto na própria capacidade delas que a gente sabe que é uma capacidade muito grande. São pessoas que tem uma inteligência como qualquer outra pessoa e isso tudo me faz pensar sempre me fez pensar em querer trabalhar pra poder auxiliar a isso acontecer também né? E basicamente isso. (E5).

É importante que esta dissertação registre esse tipo de discurso haja vista que, de acordo com as pesquisas de Soares (2006) os investimentos em uma formação específica, que atenda os profissionais da EJA é cada vez menor, levando a simples transposição de professores do ensino regular para a educação de jovens, adultos e idosos. Obviamente que a falta de uma identificação ou

mesmo de uma formação mais específica que dê elementos para que o educador passe a conhecer e a entender as especificidades do universo dos educandos da EJA é fundamental para que a qualidade pedagógica das iniciativas seja garantida.

O fator familiar somado às trocas estabelecidas no *ensinar-aprender* esteve presente na fala da educadora E4.

Bom primeiro ponto era um histórico familiar também. O meu pai né ele é quase... Não sei se pode considerar ser semianalfabeto. Então isso sempre marcou muito a minha vida... Do meu pai não ter tido essa oportunidade e me deu um desejo de auxiliar as pessoas que não tiveram a mesma oportunidade que o meu pai. Daí a minha vontade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos porque para mim é uma educação diferenciada porque são sujeitos assim que trazem uma bagagem enorme de vida, e um desejo enorme de aprender. Uma sede por conhecimento e, eu vejo que a atuação com jovens e adultos traz essa troca. Ao mesmo tempo em que eu estou, digamos, sendo intermediador do conhecimento, esse conhecimento também está vindo de retorno para mim porque a gente aprende muito com eles. (E4).

As convivências com o pai semianalfabeto fizeram com que a educadora E4 se aproximasse do trabalho com a EJA. Além disso, a educadora reconhece que as experiências de vida, certamente acompanhadas por ela em relação ao pai a fizeram reconhecer o valor das pessoas não escolarizadas.

A educadora E2 nos conta que a opção em trabalhar com a EJA aconteceu em virtude do trabalho se aproximar mais de sua própria realidade:

[...] Estava mais próximo da minha realidade. Porque eu acho muito interessante a questão hospitalar, mas eu não tenho uma formação assim pra visualizar como funcionam os trabalhos no hospital. A questão também da sexualidade eu não me senti muito preparada. Trabalhar com idosos especificamente num lar de acolhimento também. Emocionalmente eu não me sinto preparada. Então a questão da alfabetização é uma coisa muito interessante por eu ser do curso de letras... É letras-libras, mas é letras então é interessante essa aprendizagem que eu teria lá no grupo com vocês que já estão a mais tempo no grupo, enfim. (E2).

A educadora E2 ao expor os critérios de escolha acaba descrevendo um pouco do perfil dos outros GET's, dando-nos uma visão também do processo de autonomia e democracia com que os educadoras, ao chegarem do NEP tem para escolher o grupo que desejam trabalhar. Vale lembrar também que os educadores têm autonomia para, passado algum tempo no Grupo poder ir para outros a fim de conhecer as diferentes realidades.

Apresentamos um pouco da caminhada dos educadores no NEP tendo neste último tópico a relação dos educadores com os motivos que os levaram a escolher a educação de jovens e adultos no exercício de sua prática docente como educadores ainda em formação inicial.

Na próxima seção iremos aprofundar um pouco mais sobre as práticas educativas populares do NEP e a ação dos educadores nesse processo. A concepção freireana, e os princípios educacionais; planejamento, recursos, estratégias metodológicas, serão um dos fatores considerados na análise.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO NEP: DINÂMICAS QUE SE ARTICULAM ENTRE A AUTOIMAGEM NEGATIVA À AFIRMAÇÃO DOS SUJEITOS

Enveredar pela temática da autoimagem articulando-a com práticas pedagógicas significa estar adentrando em um território rico, e porque não dizer, pouco explorado pela pedagogia e pelos pedagogos da Amazônia. Vivemos em um mundo plural e como tal epistemologicamente não podemos mais pensar a ciência pedagógica – que tem como matéria prima o ser humano em suas relações com o saber/aprender – sem concebê-lo à luz de sua subjetividade, diferenças, identidades. Incorporar, pois, às análises e tempos de planejamento estes elementos significam avançar em práticas que transformam a realidade.

Do contrário do que normalmente observamos nas escolas é necessário pensarmos nos sujeitos para investirmos em práticas mais motivadoras e significativas para aquele grupo em específico.

A relação que estabelecemos aqui entre autoimagem negativa e afirmativa não se dá de forma linear, mas é constituída de idas e vindas num movimento histórico contraditório, cujas histórias de exclusão são as grandes protagonistas.

Apresentamos seguir como a assessoria pedagógica do NEP e as educadoras do grupo da Guanabara trabalham, e, como estas intervenções podem colaborar na promoção da transformação dessas autoimagens à luz da educação popular.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Dialogar com práticas pedagógicas que tem como concepção a educação popular significa dizer que, em teoria, essas práticas podem desencadear nos sujeitos envolvidos atividades intelectuais, psicológicas e físicas inerentes a sua própria constituição cognitiva que produzem transformações para a vida. O quê de novo há nisso? Estas práticas tomam uma dimensão significativa quando assumem como ponto de partida de suas intervenções o próprio sujeito e sua realidade, a valorização de seu pensamento e do seu modo de ver e pensar o mundo. Práticas que contemplam um coletivo que anseia por aprender e discutir questões comuns e que afetam diretamente sua realidade prática. Ao mesmo tempo, tem como

pressuposto elementar acreditar que estamos diante de sujeitos históricos e culturais que sabem e anseiam saber.

É importante destacar que não estamos falando exclusivamente dos educandos, mas, precisamos incluir nessa trama o educador. Todos nós humanos que participamos e ao mesmo tempo nos constituímos dessa complexa trama de pensamentos, emoções e ações que movem essas estruturas que nos mobilizam instiga-nos a dar respostas, produzindo um complexo emaranhado de saberes, desejos, frustrações, realizações e esperanças em continuar buscando “*ser mais*”. O processo de inconclusão humana é que segundo Freire dá a essas práticas um sentido diferente, pois todos nós somos seres aprendentes. Neste sentido, não existe uma direção hierárquica de poder do professor sobre os alunos.

Para que pudéssemos, então, investigar junto às educadoras o processo das práticas exercidas na escola da Guanabara, em Ananindeua-Pará, tínhamos que conhecer melhor sobre a dinâmica do grupo, o diálogo com assessoria pedagógica, o planejamento, e sobre os “fazer pedagógicos” lá exercidos. Um exercício sem dúvida desafiador, posto que como membro desse mesmo grupo teve que realizar um afastamento delimitando critérios mais rigorosos e assumindo o lugar de pesquisadora e, assim, estar atenta a alguns aspectos suscitados nas perguntas que no dia a dia passam despercebidos ou não são ponderados de forma sistemática e analisados a fundo, como é nossa pretensão fazê-los nessa seção.

Partimos do fato de que há o entendimento das educadoras sobre o que de fato é levado em consideração em termos de educação popular, e que podem suscitar a mudança na autoimagem dos sujeitos envolvidos.

Antes que enveredemos nas práticas vamos conhecer como se realiza o trabalho da assessoria pedagógica aos formadores do grupo da Guanabara através da fala de seu assessor:

O trabalho de assessoria aos grupos de estudo e trabalho do NEP (e ao grupo da Guanabara, em particular) se realiza por meio de três caminhos: nas reuniões específicas de cada grupo dedicadas ao planejamento e a avaliação, que devem acontecer semanalmente ou quinzenalmente, nas reuniões gerais no NEP que ocorrem semanalmente, nas quais todos os grupos devem relatar suas ações, compartilhar suas dificuldades e propostas de atividades, momento em que os professores/assessores do NEP têm a oportunidade de ouvir os educadores e auxiliá-los no que for necessário; nas formações pedagógicas, que acontecem pelo menos uma vez ao mês, e que discutem temáticas de interesse geral para os educadores do NEP. (A.P)

O que os educadores do grupo da Guanabara revelaram sobre as práticas exercidas e, as quais veremos a seguir, foram divididas em seis eixos temáticos: **5.1.1)** princípios e diretrizes educacionais freireanos; **5.1.2)** planejamento; **5.1.3)** estratégias metodológicas; **5.1.4)** relações Interpessoais; **5.1.5)** recursos pedagógicos e **5.1.6)** avaliação da aprendizagem.

5.1.1 Princípios e Diretrizes Educacionais freireanos

O referencial teórico adotado pelos educadores do grupo da Guanabara engloba uma série de princípios educacionais não sendo visto como um único caminho, mas aquele que quando escolhido com coerência abre acesso para outros referenciais, sem, contudo tornar-se contraditório e confuso. De onde partem? De qual lugar estão falando em termos teóricos? Que princípios e concepções estão envolvidos?

As falas dos educadores expressam não só uma opção de referencial, mas, de um cotidiano que extrapola o ambiente estritamente educativo e adentra nos modos de ser e pensar, agir e questionar dos próprios sujeitos.

Os princípios educacionais considerados nas práticas de educação popular do Grupo da Guanabara têm por base a educação popular humanista de Paulo Freire e receberam destaque na voz dos educadores a partir dos seguintes itens: **a)** Freire e a humanização dos saberes; **b)** ensino para além das letras; **c)** relações humanizadoras; **d)** respeito à voz dos educandos.

a) Freire e a humanização dos saberes.

A educação de Paulo Freire, por constituir as bases de uma educação que, pela intensidade de suas produções teóricas, coerência de suas práticas e a atualidade de suas ideias, legitimou-se como educação popular freireana. O legado deixado junto às práticas populares exercidas com a EJA também o imortalizou como o responsável pelo método de alfabetização Paulo Freire. As educadoras o reconhecem como grande referencial do Grupo.

É justamente utilizar os conhecimentos do educando como matéria prima né? [...] a gente vê muito no sistema educacional tradicional aquela divisão, aquela fragmentação entre a educação popular dos saberes cotidianos daquela educação erudita que você encontra nos livros. Então o NEP por meio das bases freireanas ele tem mostrado que é possível que exista equilíbrio entre esses dois saberes. (E1).

Na prática, no cotidiano do NEP eu vejo que a gente evidencia em termos de referência teórica muito a vivência do legado que Paulo Freire deixou para a gente. De uma educação pautada em humanização, amorosidade, respeito aos saberes de nossos educandos. (E4).

Nas falas das educadoras vemos entrelaçadas as práticas freireanas às vivências exercidas no Núcleo e vice versa. O equilíbrio entre os saberes citados pela educadora E1 e as categorias freireanas citadas pela educadora E4 – humanização, amorosidade, respeito aos saberes – nos dão uma noção de como a valorização dos saberes dos educandos jovens, adultos e idosos podem contribuir para o diálogo entre os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e os conhecimentos já reconhecidos como acadêmico ou erudito. A partir desta dialogicidade entre os saberes os educandos passam a se sentir mais fortalecidos para aprender o que está para além de sua realidade, mas que também é importante para sua vida e seu cotidiano.

Em concomitância ao processo de valorização sobre o que os educandos sabem, é preciso que eles tenham essa consciência, ou seja, os educandos e a comunidade de um modo geral devem saber que sabem e que esse “saber” assume diferentes formas e provocam diferentes impactos no contexto social e cultural em que vivem, bem como exercem uma influência histórica sobre os

descendentes, assim como sofremos essa mesma influência dos que vieram antes de nós.

Assumir, portanto os saberes dos alunos como “matéria prima” como nos disse a educadora (E1) significa abrir um leque de oportunidades para que novos conhecimentos possam vir se somar a eles e assim mobilizá-los para a aprendizagem significativa. A problematização, neste sentido, também assume papel preponderante, haja vista que, se recorro a metodologias insípidas que não provocam o questionamento, que não articulam saberes, que não promovem dúvidas ou impulsionam para as descobertas, da mesma forma os alunos, estarão fadados a ficar estagnados.

Para Freire centrar minhas ações nos alunos, priorizar os saberes dos educandos não significa abandonar os conteúdos ditados pela escola, mas dialogar com eles de forma crítica.

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística, por que, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocada por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2011g, p.152).

Um processo que Freire (2011 g, p. 153) chama de “*aprendizagem democrática*”, e que nos convida à participação, a partilha de conhecimentos e experiências, numa trajetória que abrange a democratização da escola e da própria sociedade. Estimula-nos a uma conduta autocrítica, mas nunca impositiva autoritária e excludente, ao contrário, devemos assumir novas posturas, como membros de uma comunidade “aprendente” e de práticas inclusivas.

O assessor pedagógico do NEP em termos de referencial freireano afirmou:

Atenta-se, sobretudo, para a coerência entre a concepção teórico-metodológica freireana e as práticas educativas realizadas. Propõem-se atividades pedagógicas que possam corporificar o pensamento de Freire, estimula-se o uso da criatividade, a realização de pesquisas, o trabalho coletivo, o planejamento participativo, o currículo interdisciplinar via tema gerador, a avaliação emancipatória, enfim, um conjunto de dispositivos

pedagógicos inspirados não apenas em Freire, mas em um conjunto de autores do campo da pedagogia crítica. (A.P)

A coerência assume o primeiro plano na fala do assessor. Coerência que também está presente nas obras de Freire (2011 f) quando o mesmo se remete “a corporificação das palavras pelo exemplo”. Os dispositivos pedagógicos mencionados pelo entrevistado também trazem clareza da linha de ação às quais os educadores são estimulados a trabalhar. Veremos mais adiante, nos registros dos educadores, algumas dessas estratégias quando adentrarmos no tópico planejamento.

Destacamos que o referencial freireano entrelaça-se também com autores da Pedagogia Crítica, mencionada pelo assessor, da qual destacamos: Henry Giroux e Peter McLaren²³. Estes autores têm em comum a compreensão que os termos cultura – história – ser humano – mundo – conhecimento devem necessariamente estabelecer relações estreitas entre si para que assim entendidas no entrelaçamento de sua complexidade, incoerência e obviedade possam promover mudanças em sociedade.

McLaren (1977) afirma que:

Qualquer currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos alunos, que está intimamente relacionada com a formação da identidade. Os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não só entender as formas sociais e culturais pelas quais os alunos aprendem a se autodefinir, mas também saber como utilizar a experiência do aluno de maneira que nem endossem indiscriminadamente, nem anulem sua legitimidade. (p. 248).

McLaren chama atenção para a ênfase à experiência dos alunos relacionando-a a afirmação e legitimação de suas identidades e, ainda dá destaque nesta mesma obra para o que chama de “o primado da voz”, referindo-se à participação de diferentes vozes no ambiente escolar e na significação que assumem para a constituição dos sujeitos e suas ações no contexto em que atuam.

Da mesma forma Freire (2011c, p. 90) fala sobre “um sonho de uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo”. A identidade também não foi esquecida por

²³ Freire (2013) faz referência a Peter McLaren e Giroux como membros da mesma família intelectual, formando assim um parentesco onde a consanguinidade se faz pelas ideias.

Freire que também a denomina de identidade cultural, que se delinea entre aquilo que herdamos e o que produzimos enquanto identidade. (FREIRE, 2012).

Uma das categorias trabalhadas por Giroux (1997) é a de intelectual transformador que, segundo o autor, tem o professor como protagonista. É necessário, pois, que o professor redefina seu papel engajando-se em uma discussão coletiva e autocrítica que leve em consideração os objetivos que constituem a finalidade e natureza de sua formação, a garantia de programas de formação permanente nas próprias escolas e “das formas dominantes de escolarização”.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. [...] Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163)

O autor faz uma relação direta entre o educador intelectual (social) com a possibilidade de mudanças e estas se apóiam em uma formação cidadã. Da mesma forma, Freire (2011f; 2012) argumenta a favor de um educador progressista que “pense certo” onde ensinar, aprender e pesquisar se dão numa perspectiva de responsabilidade, rigorosidade, respeito, tolerância, paciência, segurança, decisão, desafios, coerência e disciplina intelectual que exigem deste educador uma leitura de mundo crítica. Assim, a sua prática intelectual que deverá sempre estar a serviço dos educandos e com eles construída e compartilhada, não é puramente mecânica, mas, ao contrário, assume o caráter inovador que, como seres inconclusos, estamos condicionados a ser.

O Assessor Pedagógico avalia o trabalho realizado pelos educadores do Grupo da Guanabara em termos de referencial freireano da seguinte forma:

Penso que os educadores da Guanabara, porque são conhecedores do pensamento de Paulo Freire, estão conscientes das dificuldades em implementar uma prática educativa humanista-libertadora e, por isso mesmo, buscam permanentemente a coerência entre o que dizem e o que fazem. (A.P)

O aspecto de permanente luta em favor de uma educação coerente que liberta e promove não é tarefa fácil e nem que se alcança em tempo determinado.

É busca permanente. O desvelamento das ideologias que transitam ora veladas ora explícitas nos ambientes educacionais, sejam eles formais ou não, não serão expurgados pelos educadores lendo as obras de Paulo Freire, mas trata-se de um processo também educativo e que exige prática, aliás, muita prática.

b) Ensino para além das letras

As educadoras, em seus registros, chamam a atenção para uma educação que vai além do ensino das letras, em função de sua dimensão política. Uma educação politizada significa um povo mais atuante e partícipe das decisões coletivas. Do nível local ao mundial precisamos estar politicamente abertos para desconstruir as velhas estruturas que nos mantêm passivos diante de questões sociais tão sérias e as quais nós, enquanto povo, de modo geral, aceitou, sem questionar.

Destaco, também, o modo como as educadoras E1 e E5 fazem a correspondência entre pensamento crítico e a ação de aprender.

A questão da politização também [...] não basta apenas ensinar o aluno a ler e a escrever o nome, mas ele também tem que entender interpretar aquele texto que ele está contemplando ali. (E1)

[...] contextualizar o aluno, a realidade dele, isso eu acho assim, uma ferramenta grandiosa. De você não somente ensinar esse aluno a ler e a escrever, mas, ensinar ele a pensar o mundo em que ele está vivendo ali. A comunidade dele. [...] ter um pensamento crítico com relação a benefícios que ele ainda não tem e através disso, aprender. (E5).

Politizar-se e ir além das letras quer dizer, da mesma forma, conscientizar-se de si mesmo e de sua condição humana. Quando se opta pela educação que emancipa e que desperta os seres humanos para as transformações que naturalmente fazem parte de sua vida, propagamos e assumimos esta libertação, caso contrário, incorreríamos em práticas que, como nos chama atenção Freire (1980), domesticam. Esta opção deve ser clara para os alfabetizadores, da mesma forma deve ser anunciada em alto e bom tom aos educandos. No caso das alfabetizadoras que entrevistamos está claro que há uma identificação com os preceitos freireanos. Mas, não nos basta só assumi-los como referenciais no espaço educacional voltado para a educação popular, é preciso lutar para que

possamos colocá-los em prática, incorporando-os em nosso dia a dia, como parte de nossa conduta humana em relação com o mundo. É preciso acreditar.

Na prática de sala de aula em uma das observações feitas, podemos testemunhar como os educadores buscavam a participação do Grupo que também se dava a partir da afirmação de suas autoimagens. Os educandos à medida que chegavam eram recebidos com alegria pelas educadoras que além do gesto amoroso do abraço e aperto de mão também verbalizavam o contentamento por terem ido ao encontro.

Em uma das aulas, a primeira depois da escolha do tema geradora *desemprego* – escolhido pelos alunos de forma democrática – a educadora E1 inicia o diálogo com os alunos retomando a aula anterior e rememorando a escolha do tema. A educadora fez alguns questionamentos aos alunos objetivando desencadear o processo de fala e diálogo entre os participantes e pergunta: o que vocês entendem por desemprego? Quem gostaria de falar?

Esta prática, sem dúvida nos dá uma amostra clara de como o trabalho para além das letras é possível de ser realizado, sem se tornar apenas uma recomendação fria perdida em algum livro de pedagogia guardado sobre a estante.

A formação do pensamento crítico²⁴ se dá a partir da protagonização dos sujeitos. Para isso os educadores devem ensejar os alunos à curiosidade, campo onde a pergunta e a dúvida são constantemente desafiadas. A medida que educadores e educandos caminham sistematicamente para o alcance dessas premissas vão percebendo que a ação de duvidar ou buscar algo exercitando sua curiosidade vão necessitar algumas ferramentas mais específicas que não só um “querer saber” desprezioso, mas, criteriosamente pensado e analisado. Trata-se da promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011f).

Há pelo menos 50 anos as práticas de educação popular têm mencionado que já não basta ensinar a ler e a escrever. É preciso que se tenha um elo maior entre o código e a reprodução deste. É preciso que o cérebro atue em torno do que se lê e o que se escreve: pensando, questionando, refletindo, duvidando, aceitando ou negando aquilo que se lê ou se escreve. É preciso priorizar a essência em

²⁴Posteriormentedesenvolveremos de forma específica um item destinado às considerações da crítica no planejamento

detrimento da técnica. A compreensão do código é que nos incluirá como leitores e escritores em diversos ambientes e sob as mais diferentes funções nas quais a leitura e a escrita atuam na sociedade. Do contrário, seremos apenas mecânicos decodificadores inseridos em estatísticas funcionais.

c) Relações humanizadoras

As relações humanas nem sempre humanizadas em educação encontram na educação popular um porto seguro e instigante para realização desse desafio. Do contrário, não poderiam se denominar freireanas, muito menos populares. Portanto, ressaltar o aspecto humanista tão presente no discurso e na prática freireana é corroborar para uma educação emancipatória, da denúncia e do anúncio, tão eloquentemente difundida por Paulo Freire. É acreditar no potencial do ser humano, principalmente naquele que não possuindo o conhecimento legitimado pela escola continua sendo prioridade para o educador. Não o descarto porque não sabe. Vejo-o como ser capaz de muitas coisas e luto junto com ele para que consiga romper com as amarras que o fizeram desacreditar em si mesmo.

Assim como os educadores reconheceram a humanização como o ponto mais crucial de sua entrada no NEP, agora, novamente a humanização aparece como princípio norteador de seu trabalho.

Essa questão mesmo da humanização [...] não só estar lá no espaço escolar, mas preocupada com que os alunos trazem e o que eles levam né? [...] ter essa relação que ultrapassa né? É uma amizade. Você não sai lá da escola e se desliga. Tem essa conexão, tem o diálogo [...] Pelo próprio método que é trabalhado dentro do grupo essa relação de diálogo e de querer saber o que acontece com o aluno. O que o aluno entende? O que é que ele propõe? Essas coisas são diferentes. (E2)

[...] a gente vê os profissionais se formando e só pensando no financeiro. A gente não vê o aluno assim. A gente vê o aluno como ser humano mesmo. (E3)

As falas das educadoras resumem esse sentimento de identificação com aquilo que se faz e, ao mesmo tempo, assume um sentimento de pura amorosidade pelo educando como ser humano. Interessa-se por ele não só como alguém que deve aprender, mas alguém que necessita ter condições para aprender e encontrar esse caminho, muitas vezes não é simples.

O processo de humanização de que falamos as educadoras e no qual todos nós estamos envolvidos e, muitas vezes perdidos, precisa exercer dois movimentos que são concomitantes envolvendo educadores e educandos. O primeiro se dá em direção a própria humanização. Acreditar no ser humano e em seu poder criador. Aqui o educador deve se encontrar como sujeito-educador, mas, também deve reconhecer o sujeito-educando. O segundo movimento deve estar direcionado para a libertação dos seres humanos (educador e educando). Reconhecendo-se e acreditando no ser humano detentor de um poder criador estará caminhando de uma consciência mecânica para uma consciência *intencionada ao mundo*. Esta luta tem na ação-reflexão-ação as bases do diálogo e do companheirismo que devem acompanhar os sujeitos da ação educativa. (FREIRE, 2011c)

Reconhecer o educando como centro de referência do processo educacional significa reconhecê-lo como ser pensante e atuante na sociedade. Ser de mudança que se lança aos desafios e que tem na ação dialógica com o educador os pressupostos de seu fortalecimento.

Um momento muito rico para nossa observação foi quando, o Grupo comemorou o aniversário de uma das educandas. Coincidentemente os dois encontros anteriores ao do aniversário, os educandos trabalharam o gênero textual “convite”. As educadoras levaram vários modelos de convite para que os alunos analisassem e assim também foi feita uma produção de convite para a educanda. Os alunos preencheram com as principais informações constantes nesse gênero e puderam dar asas a sua criatividade fazendo desenhos na capa. No dia da “festa”, todos estavam bastante animados e houve uma bonita comemoração regada a bolo, refrigerante, suco, discurso e poesia e uma dose bem farta de humanidade.

d) Respeito à voz dos educandos

As educadoras do Grupo da Guanabara chamam atenção para o princípio democrático relacionado à mudança de postura nos padrões educacionais que priorizam a figura do professor e do “conhecimento” trazido por ele, em detrimento aos conhecimentos prévios já trazidos, socializados e, muitas vezes, ampliados pelos alunos no ambiente escolar. Princípio democrático que permite ao outro dizer a palavra, a partir de uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos.

As falas nos revelam o respeito à vivência dos educandos como pessoa humana e como cidadão na sociedade, que chegam à escola com uma leitura de mundo, a qual precisa estar relacionada com o processo ensino-aprendizagem.

Procuro saber assim a vivencia deles como pessoa. [...] o que eles estão vivendo. Como eles estão se sentindo como cidadãos na sociedade. Qual o papel dele? Como eles se identificam na própria sociedade? Porque, a gente percebe que as pessoas que não tem assim, um conhecimento, como se diz, assim, entre aspas, sistemático do letramento, das letras, elas se acham ignorantes, e não é por aí. Ela tem um conhecimento tão grande, tão grande, que se ela soubesse, ela não falaria dessa forma. (E3)

O princípio educacional importante é esse de você levar em consideração o que o aluno já tem de conhecimento, você partindo desse princípio, com certeza é uma porta, digamos assim, aberta pra você ter um processo de ensino aprendizagem muito mais efetivo com eles. (E5)

As educadoras imprimem em suas falas a convicção plena da força que pode ter um educador ao acreditar no conhecimento dos alunos. Daquilo que eles já sabem. Demonstram certeza e a confiança de que a partir daí terão uma trajetória assertiva em relação aos frutos que colherão em termos de aprendizagem. Esta percepção os coloca diante de dois princípios freireanos: o primeiro é o de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011h, p.19) e o segundo é que o conhecimento de mundo traduz para quem o lê a consciência deste mundo e a partir daí dá oportunidade para que cada mulher e homem tenham a consciência de si mesmo e do “outro” como ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 2000).

“Se ela soubesse, não falaria dessa forma”. Muitas vezes os educandos se sentem valorizados, mas não assumem verdadeiramente essa condição de protagonistas, porque é muito difícil, no contexto de negação e exclusão que vivem, praticamente durante toda a vida, mudar e afirmar uma nova imagem para si mesma de forma tão rápida.

Freire (2011f) trata deste reconhecimento como a “assunção da identidade cultural”. Assumir esta identidade cultural para o autor traduz a necessidade de assumirmo-nos, como educandos e educadores, as especificidades próprias de nossa humanidade.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressiva, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2011f, p. 42).

O autor chama de identidade cultural ao processo que todos nós em comunhão com o planeta devemos assumir enquanto espécie humana: nossa predisposição ao aprendizado e a mudança.

A identidade cultural é construída coletivamente, produto do arcabouço sócio histórico e cultural, que, por meio das experiências de vida acumulamos e transformamos ao longo da existência. Somos unidade e diversidade em uma perspectiva dialética.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força como costuma 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, 2007, p. 37)

As educadoras E1 e E2 expressam sobre a importância da voz dos educandos serem priorizadas no ambiente educacional:

Acima de tudo o respeito pelo conhecimento popular, pela cultura do educando, pela sociedade em que vive. Aspectos econômicos, aspectos familiares, que eu acredito que são os alicerces fundamentais para que você possa estar aplicando o seu conhecimento dentro daquela aula, daquele contexto educativo. (E1)

Essa questão do diálogo, da realidade. Trazer a realidade do aluno e fazer uma educação fora do que a gente conhece que é a tradicional. Sair dessa coisa professor-conhecimento e ir para o outro lado. Quebrar essa barreira [...] sair do professor e trabalhar mais o lado do educando [...] aprender com os alunos. (E2)

As educadoras lançam um olhar totalizante sobre os educandos quando buscam nos aspectos estruturais de sua convivência social atributos para a aprendizagem que não se evidenciam só em conteúdos. Valorizar os saberes dos educandos significa valorizar as culturas dos mesmos e suas histórias de vida, considerados alicerces do processo educativo que parte da realidade social dos

educandos. Significa ainda aprender com eles por meio de uma educação dialógica.

Quanto a isso nos fala Freire (2011g, p. 162).

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados [...]

Desta forma, dar voz aos alfabetizandos significa respeitar a sua identidade cultural e promover uma educação dialógica em que o educador ensina, mas também aprende, superando o treinamento pragmático e o autoritarismo da educação bancária.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. [...] A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 2011f, p.42)

Agir a favor das forças que acreditam e colaboram para que os sujeitos assumam sua própria identidade significa também dizer que tanto professores quanto alunos necessitam se assumir como “*intelectuais transformadores*”²⁵.

[...] é você proporcionar a educação para aquele aluno não na sua visão, mas, na visão daquele aluno e, acima de tudo, saber observar as opiniões dele, que, de certa forma, acabam mostrando como é que está sendo a relação entre aluno e professor. Então, não é apenas o professor que é o correto e o aluno é aquele que está sempre errado. Não. se tem alguma coisa errada com o aluno o professor também tem que reavaliar suas práticas (E1).

Implica dizer que se estabelece uma relação dialógica e democrática entre educandos e educadores.

²⁵ Nesta categoria trabalhada por Giroux (1997) pensamento e ação assumem uma reação contra as ideologias do capital que atuam na pedagogia instrumentalizando pessoas para que se adequem a realidade vigente.

5.1.2 Planejamento

Neste item procuraremos analisar e conhecer melhor as práticas pedagógicas de acordo com diretrizes estritamente relacionadas ao plano de aula. Quais os aspectos considerados pelos educadores no momento do planejamento? Como os educadores concebem o planejamento? Como as atividades são construídas no planejamento? Todas essas questões são de fundamental importância para que possamos entender se a prática pedagógica do grupo avança em direção à transformação da autoimagem dos educandos ou, ao contrário disto, atua como mantenedora das velhas práticas.

Freire (2007; 2011f; 2012; 2013) em todas as suas obras – e precisaríamos abrir um longo parêntese para citar o ano de edição de todos os seus livros – não mediu esforços para falar sobre a responsabilidade do educador no ato de educar e foi veemente quando em *Pedagogia da Autonomia* anuncia a “rigorosidade metódica” como o primeiro item a ser abordado sobre a prática docente.

Falamos de responsabilidade, porque o planejamento, quando não engessado como instrumento tomado de verdade e inflexibilidade, será a ferramenta que o põe diante da responsabilidade do ato de educar, além de se constituir para o educador objeto de análise e de autoanálise de sua prática. Portanto, ele próprio quando assume caráter crítico já se transforma em instrumento de avaliação para novas intervenções. Essa relação teórico/prática é mencionada por Freire (2011f, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Iniciaremos, então, apresentando a concepção de planejamento apresentada pelas educadoras da Guanabara e as articulações apresentadas por elas em torno deste tema:

Bem nosso planejamento ele acontece em grupo e a gente leva em consideração tudo aquilo que já foi dado antes. Todas as atividades que já foram feitas [...] justamente pro trabalho ter uma continuidade sempre usando como base o tema gerador. O tema gerador a gente acaba utilizando de forma interdisciplinar. [...] os nossos planejamentos se dão avaliando os anseios, as expectativas dos educandos. (E4)

Esse planejamento acontece em grupo entre nós de acordo com os temas geradores [...] a gente mesmo pesquisa entre a turma como pode ser este tema a ser trabalhado [...] parte deles. Às vezes a gente até sugere alguma coisa interessante e eles se identificam com um aspecto ou outro. [...] trazer textos e até mesmo conversar a realidade deles através desse tema né? E por aí a gente vai desenvolvendo várias atividades com esse aluno. (E5).

Participação coletiva e sequência didática; temas geradores e interdisciplinaridade; pesquisa e avaliação são algumas das palavras que destacamos nos registros das educadoras e que nos ajudam a entender não só o planejamento como sistematizador das ações pedagógicas, mas, como de forma materializada essas ações assumem significado para o grupo. Mas do que uma simples combinação de palavras, os termos reúnem e articulam procedimentos metodológicos que tem sua base na concepção freireana de educação.

Envolvem articulação criteriosa e dialógica entre educadores e educandos no sentido de dar significado e significância ao que se quer pronunciar, mas, para isso, é necessário que se busque coletivamente os temas de modo que eles possam ser gerados e percebidos a partir de um contexto real para que possam ser integrados e problematizados em diferentes conteúdos.

Não podemos deixar também de mencionar que as palavras destacadas revelam a rigorosidade com que o Grupo tenta articular sua prática, rigorosidade que não pode estar apartada da ação pedagógica de planejar. Este conjunto de ações, no entanto, não deve ser tomado como referência tornando o planejamento inquestionável, no entanto, contribuem, ao longo do tempo e das experiências para que o Grupo vá assumindo uma identidade própria. Com relação a rigorosidade Freire (1986) explica:

[...] se não formos capazes de demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica numa busca permanente de rigor, se não se for capaz de demonstrar isso o fazendo; e não através do discurso, acho que falhamos na nossa proposta. (p.98)

É preciso, portanto, que as boas práticas educativas baseadas em um modelo progressista de educação possam ser socializadas e expandidas, criticadas e relidas para que possamos criar um movimento de ação em prol da educação de qualidade. Não falamos isso só das práticas de extensão universitária, mas das práticas educativas em geral.

Freire (2011a), ao discorrer sobre a investigação dos temas geradores e sua metodologia fala-nos sobre as “situações limites” em que esses temas podem se

encontrar. Situadas em um contexto dialético, onde ser humano e realidade se intercomunicam incessantemente as “situações limites” terão no diálogo entre educador-educando a fonte dos desdobramentos destes temas.

As *situações limites* que podem apresentar, explícita ou implicitamente, relação com o âmbito social, político, cultural e/ou histórico, e tem nestes fatores os núcleos geradores de sua significação para aquele grupo, nem sempre se demonstram reveladas, caracterizando-se assim ocultas – o que, segundo o autor, por si só já demonstram seu caráter preponderante.

Ressaltamos que a participação coletiva se dá em várias dimensões: a do próprio planejamento no ato de pensar coletivamente entre os educadores e na dimensão da prática efetivamente – com os alunos, considerando, além de sua própria realidade coletiva, seus “anseios e expectativas”. Estas ações intelectuais que demandam destes sujeitos – educador e educando – esforço e disciplina, desconstrução de paradigmas e a reconstrução de um novo olhar sobre a realidade precisam estar sucessivamente se transformando para que não se tornem estanques e voltem a assumir caráter manipulador.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. [...] Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 2011a, p. 142).

Pensar dialogicamente com os educandos significa que os educadores devem saber ouvir para perceber naquilo que é dito, o não dito. O que veladamente se esconde e se impõe na linguagem do corpo, no acanhamento da fala, no medo da censura do “outro”. Saber ouvir para saber falar e sabendo falar, paulatinamente ir transformando o falar aos educandos, no *falar com* os educandos. (FREIRE, 2013).

Ainda sobre o planejamento revelaram as educadoras:

Nós do grupo da Guanabara acreditamos que o planejamento é democrático, tanto internamente quanto externamente. Internamente porque cada um pode dar sua contribuição. É muito equilibrado não existe uma imposição e também nós observamos os desejos dos próprios educandos [...] Não fica só naquela coisa de memorização. O aluno vai absorver aquilo pro dia a dia dele. (E1)

[...] o que eu tinha feito de planejamento, aprendi... Eu fiz muito teoricamente em sala de aula. O meu primeiro momento de planejar foi com vocês no grupo. Da minha experiência que é pequena eu fiz em grupo sempre dialogando com alguém. (E2)

Bom, primeiro a gente planeja em grupo, não planeja só [...] A gente faz uma pesquisa com eles e dentro dessa pesquisa a gente se planeja para fazer... Desenvolver o trabalho. [...] Pra ficar de acordo com que eles possam melhorar [...] Tem assim, mais reflexão no que eles vão aprender. (E3)

As percepções sobre o que entendem do planejamento são muito próximas, obviamente que ligados ao mesmo Núcleo de Educação e tendo o mesmo GT de trabalho como *locus* das práticas isso cria uma aproximação muito salutar para o grupo. Percebemos o quanto as pesquisas dão um significado especial ao trabalho à medida que intensificam os elos estabelecidos entre as relações educador-educando.

Em análise documental feita dos planos e relatórios das aulas, que são socializados pelos educadores e Assessoria Pedagógica através das redes sociais e eventualmente por e-mail, podemos observar que o plano em sua estrutura, não segue um modelo padrão, ora sendo produzido a partir de uma sequência onde as atividades são listadas passo a passo, ora através de um modelo mais tradicional contendo objetivos, metodologia e avaliação.

A produção escrita do relatório e a sistematização do plano se dão de forma democrática alternando-se as educadoras de acordo com as semanas de forma que o exercício da produção escrita é mantido por todos do Grupo. Observamos também que as educadoras fazem o registro da fala de alguns educandos no relatório de atividades, o que demonstra também que as educadoras dão prioridade a voz dos educandos nesta etapa.

Destacamos, também que, durante a análise dos relatórios foi possível detectar que as educadoras fazem avaliações do momento do encontro a cada etapa de sua narrativa. Expõem ideias e possíveis ações futuras. Falam também sobre dificuldades dos alunos e de sua percepção em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

No roteiro de entrevista das educadoras questionamos além do modo como o planejamento era concebido, alguns aspectos que eram levados em consideração no planejamento: **a)** realidade social; **b)** saberes de experiência feita; **c)** criticidade; **d)** criatividade; **e)** conteúdo das ciências; **f)** outros. Neste último

tópico as educadoras puderam se manifestar sobre outros aspectos não pontuados durante a entrevista.

a) Realidade Social

Uma das características fundamentais de uma educação que tem o princípio popular como sua diretriz é o debruçar-se (educadores e educandos) sobre a realidade social que nos circunda, problematizando-a. Vivemos em sociedade, somos, portanto, atores e agentes sociais e é este o terreno propício e fértil para que possamos compreender, valorizar, discernir e transformar o real, produzindo e redimensionando novas realidades. Este ato que faz da educação ação política clara e da qual a cultura é seu eixo central.

A temática que engloba a realidade social já havia sido citada pelas educadoras quando falaram sobre o referencial teórico e os princípios educacionais que as influenciaram em suas práticas. Neste tópico, as educadoras ratificam sua posição em relação ao planejamento. Vejamos, então, como a realidade social é considerada no planejamento do grupo da Guanabara e, qual a percepção das educadoras sobre este aspecto:

[...] a realidade social é primordial. Porque é a partir da realidade social que você vai tá despertando no aluno a autoestima dele. Porque ele começa a se sentir um agente da própria sociedade em que ele vive. Então ele já começa a querer participar das aulas para poder propagar o que ele tá absorvendo naqueles encontros educativos com a comunidade e tá exercitando [...] Em conversas com familiares, vizinhos [...] ele vai tá ali o tempo todo politizando e refletindo sobre o que ele absorveu. (E1)

[...] pelo próprio princípio do que a gente citou de Paulo Freire [...] Buscar no diálogo dos alunos, saber as necessidades do que eles querem discutir do que eles querem trabalhar. Isso daí é muito importante.

A fala das educadoras é significativa porque resgata o próprio objeto desta dissertação. Colocar no centro do trabalho pedagógico o aluno como protagonista das ações pedagógicas a partir de sua própria realidade e das “situações limites” que fazem parte de seu cotidiano. Ouvir sua opinião. Afirmar que ele sabe e que sua opinião é importante, ouvir suas necessidades são fatores que afetam diretamente a autoestima do sujeito. Vão acolhendo e despertando nele a

identidade sufocada, obscurizada em algum lugar onde a ideologia dominante impôs a ele próprio sua invisibilidade.

“Amanhã”, disse uma vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei que sou culto”. Afirmou um idoso camponês. E ao lhe perguntar por que sabia, agora, culto respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”. (FREIRE, 2011b, p. 144)

O autor resgata, a partir das falas dos alfabetizandos, o valor da pessoa como impulsionador para mover o processo de inserção e mudança social, que todos nós precisamos nos empoderar para participar de forma equânime da sociedade.

Vejamos outras percepções que a “realidade sociocultural” dos alunos suscita, ao ser considerado, no ato de planejar, pelas educadoras:

[...] é isso que a gente já estava falando há pouco. Através dessa realidade social e cultural que a gente planeja todas as nossas atividades com eles. É [...] justamente essa contextualização pra que aprendam e até assimilem melhor e com mais interesse. (E5)

[...] na própria fala deles a gente percebe isso. Aí em cima dessa fala deles a gente faz um trabalho que possa até ampliar mais o conhecimento dentro do que eles já sabem. (E3)

[...] a realidade social e cultural dos educandos é um dos nossos pontos de partida. (E4).

A realidade sociocultural serve de ensejo a novas aprendizagens na medida em que tem um significado palpável e exerce uma influência direta nas representações que os alfabetizandos farão dessa mesma realidade transformando-a e dando-lhe um novo sentido. Ampliar seus saberes a partir de suas próprias representações significa fomentar sua capacidade de observar, conhecer, avaliar e criticamente imprimir ao “novo cenário” uma identidade cidadã mais atuante e consciente.

O cotidiano dos alunos é algo sempre valorizado durante as aulas. Como os encontros acontecem sempre as segundas e quartas-feiras, sempre as segundas após ter passado um período sem se verem os educadores perguntam como foi o

resto de semana para os educandos e o final de semana. A partir daí sempre há algo a ser falado por eles.

Durante o trabalho com o tema gerador “desemprego” que desdobrou para a temática “produtos da cesta básica”, e, em seguida “produtos agrícolas produzidos no Pará”, os alunos comentaram sobre o plantio do Açaí, fruto que tem uma dimensão cultural muito forte no Pará. Sergio, um dos educandos, lembrou imediatamente o processo de plantio, colheita e consumo do Açaí que era realizado por toda a família. Nesta época Sergio e a família residiam às margens da rodovia Transamazônica. Estas memórias fizeram com que o grupo ficasse interessado em pesquisar e estudar sobre a situação da rodovia nos dias atuais e a partir daí os planejamentos estiveram baseados nessa temática.

b) Saberes de Experiência Feito

Categoria que advém de todo o respeito que a concepção freireana de educação advogada, os saberes de experiência feita vem contemplar a participação dos educandos na realidade, sua identidade cultural e o poder de mudança e transformação inerentes a presença do ser humano com o mundo. Esta categoria freireana também foi questionada às educadoras como forma de enriquecer à discussão dos elementos utilizados no planejamento do grupo da Guanabara.

Este ponto da análise já nos dá um pouco do panorama que esboçamos na metodologia logo no início de nossos escritos. Apesar de estarmos analisando a fala das educadoras já podemos, a partir de seus registros, nos deparar com os sujeitos-educandos. Não falamos de qualquer saber, nem tampouco, de qualquer educando, mas, dos saberes experienciados em específico por essas pessoas. Situados em um tempo histórico e munidos de uma identidade individual e coletiva que também refletem historicamente estas identidades.

Neste tópico já percebemos as educadoras mais próximas dos exemplos que personificam suas práticas.

[...] Lembro de uma aula que nós tivemos que a gente estava abordando a questão da Amazônia, o processo histórico de ocupação da Amazônia e nos surpreendemos em saber que alguns educandos vivenciaram esse processo. Chegaram a morar naquela região [...] então foi muito rico, muito prazeroso mesmo ter trabalhado com eles a partir das experiências próprias. (E1).

[...] os alunos normalmente são mais velhos, tem senhoras e senhores de idade e eles sempre gostam de contar suas histórias, trazer suas vivências. Às vezes coisas boas, e, às vezes, coisas muito tristes. Mas tudo isso é levado em consideração. Por exemplo, Se o aluno é ribeirinho ele vai trazer o que ele conhece. [...] de quem já trabalhou na roça, já trabalhou como carpinteiro e essas coisas vão entrando aos poucos no andamento do planejamento. (E2).

Riqueza e prazer foram substantivos utilizados pelas educadoras para dar nome às sensações produzidas pelo saber dos alunos em suas socializações no grupo. Outro ponto destacado foi a faixa etária dos alfabetizados que, por pertencerem a um grupo que acumula uma maior experiência de vida essas experiências são aproveitadas a favor de um encontro pedagógico mais motivador que aliam aprendizagens diversificadas.

As falas possuem elementos bem significativos de momentos vividos na prática que vão enriquecendo as percepções das educadoras que, “aos poucos”, como nos diz a educadora E2, vão sendo incorporadas ao planejamento. Este acaba atuando como um mapa. Um raio-X da turma que estabelecendo conexões bem articuladas e dialogadas, no final de um período revelar-se-á documento a ser lido, consultado estudado e redimensionado pelo próprio grupo e por outros pesquisadores impulsionando-os para novas etapas de suas experiências práticas.

A ação transformadora de mulheres e homens sobre o mundo precisa ser conhecida, assumida por todos nós educadores que assumimos uma postura progressista e também pelos não alfabetizados, e aqueles que, em sua maioria quando já sabem ler e escrever não consegue discernir a nebulosa cortina ideológica que nos envolve. Com relação a este despertar Freire (2011g) nos fala:

O que tenho dito sem cansar, e redito é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p. 118).

Estas diversas formas de expressão que se misturam – ora aproximando-se ora divergindo-se, mas que não são idênticas tem na escola um dos principais *locus* de debate e embate. O *saber de experiência feito* se impõe com o passar do tempo de forma mais contundente nestes espaços. Saberes de cada um que faz cada qual, ao seu modo, um ser único e incompleto.

O que cada um de nós busca e anseia na escola e nos demais espaços de convivência que reúnem aglomerados de consciência – inclusive o ambiente acadêmico – é o reconhecimento respeitoso da diversidade impressa em cada um. O reconhecimento do que sabemos e fazemos, do que pensamos e produzimos. Pensar, portanto, no *não* reconhecimento e na *não* inclusão dos saberes de experiência feito dos alunos como parte de um currículo que é vivo e dinâmico é pensar no papel ideologizante que a escola vem assumido.

Vejamos outras declarações das educadoras sobre o saber de experiência feito:

[...] ela sabia fazer coxinhas deliciosas. E ela era o tipo de pessoa que sabia muito. Eu dizia: “como é que a senhora sabe quantas xícaras? O tanto de açúcar? Ela dizia: “Ah professora eu faço pela minha cabeça”. Eu dizia: “Ta vendo como a senhora sabe? Vamos sistematizar pra matemática? [...] pro português? Assim que a gente fazia. Quais são os componentes que leva no trigo? No fermento? Porque cresce o bolo? Então tudo isso era trabalhado com eles. (E3)

Esses saberes as vezes a gente mescla mesmo. A gente traz também alguma coisa de fora sabendo que tem a ver com a realidade dele. Essa que é a nossa busca. E muitas das vezes através disso eles começam a se identificar e começam a relatar muitas experiências [...] necessidades deles. (E5)

Identificamos na fala das educadoras o respeito pelos saberes e pela participação dos educandos em sala de aula que é enriquecido pela interdisciplinaridade. A educadora E3 ao abordar o gênero textual receita, não busca qualquer receita, mas aproveitando o saber da aluna que trabalha vendendo coxinhas utiliza um modelo de texto a partir do que a aluna já sabe e domina. Notemos que a partir da receita das coxinhas várias outras situações envolvendo o diálogo entre as áreas de conhecimento foram exploradas.

“Muitas vezes os alunos ficavam indecisos sobre o tema a ser escolhido”, nos relatou uma das entrevistadas, então nesse momento o educador entra em cena, problematizando algumas situações que ele sabe que fazem parte da comunidade e do meio em que os alunos vivem. “Sabe que vai tocar eles ali naqueles aspectos (E5).

Mesclar os conhecimentos de forma a fazer com que temas do cotidiano possam receber um tratamento sistematizado que podem vir de um artigo de jornal ou revista, de uma propaganda política extraída de um programa televisivo, de

dados estatísticos fornecidos por fontes governamentais ou de uma gravura ou ainda da tela de um artista plástico, são estratégias que incorporam ao senso comum elementos que dão respaldo científico e teórico às temáticas, avançando assim os conhecimentos adquiridos pelos alunos e reiteram a autonomia do professor, que muitas vezes, de uma forma equivocada é pensado como sem participação em concepções educacionais onde o aluno é o centro do processo pedagógico.

Para citar um exemplo concreto de como a interdisciplinaridade é expressa no Grupo da Guanabara nos lembramos da observação feita a um dos encontros onde as educadoras como desdobramento do tema gerador “desemprego” trabalharam a matemática e às ciências. A situação foi gerada a partir dos diálogos em que os alunos discutiam sobre o que vem a ser desemprego. Lembraram, então, que a falta do emprego cria muitas situações difíceis para as famílias que tem que se alimentar. A temática caminhou para a problematização da “cesta básica”. A partir daí elencou-se os alimentos que estão presentes em uma cesta básica. Após listarem o nome de alguns produtos no quadro, sempre contando com a participação efetiva dos educandos no trabalho com letramento, as educadoras lançaram um desafio aos alunos. Os mesmos teriam que fazer uma pequena pesquisa durante o final de semana na comunidade onde deveriam registrar o preço de alguns produtos presentes ou não na cesta básica. Esta tarefa desafiou os alunos que na semana seguinte trouxeram suas anotações para serem trabalhadas em sala de aula.

c) Criticidade

Quando penso se estou levando em conta a criticidade no planejamento imediatamente me ponho a pensar sobre a crítica assumida a mim mesmo como educador. A crítica deve ser encarada, portanto, como via de mão dupla. Assumir somente o lado de quem critica, mas, ao mesmo tempo não aceitá-la, pensando e refletindo sobre sua prática de maneira rigorosa é incorrer em equívoco grave. É faltar com a coerência que é, aliás, condição “*sine qua non*” para afirmarmos-nos como educadores populares.

A crítica também, como parte da ação política, que é o ato de educar é ingrediente que não pode estar separado de qualquer intervenção pedagógica, e,

muito menos do processo de alfabetização. Aprender a desvelar a realidade desembrando a visão ingênua que temos do mundo e dos homens também é apreender criticamente e é um dever de todo o educador comprometido com a mudança. É dever e direito de cidadãos.

A partir dessas reflexões é que nos lançamos às falas das educadoras para tentar captar de que modo a crítica aparece nas relações que o grupo estabelece a partir do planejamento.

[...] onde eles moram é muito ruim quando chove. Só tem uma condução. Eles têm uma crítica, mas eles não chegam até lá com essa crítica. Eles ficam falando entre eles. Aí a gente trabalha essas questões que eles têm. Esse poder que é o voto... para saber... pra votar. E tem esse poder de ir lá também questionar. Porque eles são cidadãos como outro qualquer. Como um professor, como um doutor como outro qualquer. Então eles também têm esse poder. E a gente os faz eles entenderem isso. (E3)

[...] a gente sempre procura [...] ta instigando a criticidade deles. Fazendo com que eles pensem na realidade [...], por exemplo, quando a gente escolhe um tema gerador "saneamento". Por trás disso tem vários aspectos né? [...] de alguma maneira transformar a realidade através de alguma atitude, de algum gesto até a própria questão de votar e pensar [...] da melhor maneira porque todos somos cidadãos. Então deixar isso sempre em aberto seja qual for o tema pra eles pensarem dessa maneira. Não apenas ficar ali se conformando com tudo e achando que assim que tem que ser. [...] (E5).

Criticidade foi imbuída da noção de poder nas duas falas. Apesar da palavra "poder" somente ter aparecido na fala da educadora E3 ela esteve de forma explícita e implícita no pensamento das duas educadoras. A noção de transformação e mudança da realidade também esteve embasada do "poder" do voto. Obviamente que "os fareles entenderem isso" como citado pela educadora E3 é algo que não se dá pela imposição de ideias. É um processo bem mais complexo e que não acontece de forma tão rápida. (FREIRE, 2007).

A crítica deve possuir, além da noção ética, a participação ativa das diferentes realidades em que estamos mergulhados. Como num processo de alfabetização que não se encerra em um ciclo de aulas ou em um período de tempo regido por uma carga horária, a educação para a criticidade se dá durante toda a vida. A construção de uma consciência crítica não se dá somente a nível intelectual, mas no embate da realidade onde ação e reflexão que constituem a práxis, são elos indissolúveis. (FREIRE, 2011 d).

Para Freire (2011c) a consciência do mundo – social – e de si mesmo – individual, a indissociabilidade entre subjetividade e objetividade estão engendradas de criticidade e, por que não dizer, geram-na.

Quando desafiados por um educador crítico os alunos começam a compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível se negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam. Por outro lado, percebem que, mediante sua consciência, ainda que não seja ela a artífice todo-poderosa de sua realidade social, eles transcendem a realidade estabelecida e a questionam. Essa diferença de comportamento leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico. (2011c, p. 81).

Transcender, portanto, a realidade estabelecida conseguindo ver para além da aparência é um processo que faz parte não só do educando enquanto aprendiz, mas dos educadores e da própria pedagogia.

Ainda em relação à criticidade nos dizem as educadoras:

A partir do momento que eles começam a problematizar a sua vivência, o seu cotidiano trazer as suas questões para dentro de sala de aula a gente começa a debater com eles também. Não somente negligenciar, mas levar isso em consideração nas atividades. (E4)

Na educação popular se o educando não opinar, praticamente você vai estar traindo todas as filosofias humanistas e sociológicas que a gente procura ta buscando com a educação popular. (E1)

A opinião do educando que é resgatada em diálogo e reflexão e se redimensiona em atividades em sala de aula é o ponto chave das considerações ora mencionadas. “Não somente negligenciar” como nos diz a educadora E4 e passar ao largo das questões, num mero “bate-papo desobrigado” (FREIRE, 2011 g, p.163), mas aprofundar o diálogo materializando-o em intervenções pedagógicas claras como é o caso das produções de textos coletivas, construção de palavras geradoras no alfabeto móvel, etc.

O aluno não só recebe conhecimentos, mas os problematiza a partir de suas próprias vivências. Avaliamos que esse movimento de lidar com a objetividade (realidade) e as impressões subjetivas (interações com o mundo) de cada sujeito,

ao mesmo tempo em que a escuta ao sujeito é valorizada constituem-se um dos caminhos para a ressignificação da autoimagem dos sujeitos.

Com o tema gerador “Transporte Público”, educandos e educadoras iniciam o encontro e após a acolhida realizam o diálogo. As educadoras provocam, então, à fala dos educandos pedindo para que emitam suas opiniões sobre o transporte que atende a Rua Ricardo Borges, uma das ruas principais do bairro da Guanabara. Logo os educandos começam a falar, e em meio ao retrato da própria realidade, emitem suas críticas:

Ônibus tem, mas é pouco. Já quiseram colocar outra linha, mas eles não aceitaram (CATARINA).

Esse horário de 7 horas da noite vem gente pendurado (MOACIR)

Ta rolando ai um abaixo assinado (ODILON)

Após mais algumas falas, novas questões foram lançadas pelas educadoras: *E sobre a qualidade dos ônibus? O que é que vocês acham?* Novamente os educandos se veem impulsionados a falar. Em seguida, mais uma provocação: *O que é BRT²⁶? Vocês sabem?* A professora segue explicando que é uma sigla e seu significado advém de uma palavra em inglês e significa transporte rápido.

A aula segue mesclando a valorização da opinião dos alunos a partir de uma formação crítica do contexto social e dos “novos” conhecimentos socializados.

c) Criatividade

A busca pelo novo impulsionada pela inquietude e pelo sentimento de inventividade das ações de educadores e educandos para a promoção de uma educação que liberta e que promove que impulse os sujeitos a romper com a “mesmice” que paralisam o cotidiano e o fazer pedagógico está marcadamente presente nas obras de Paulo Freire como, da mesma forma está presente no movimento de educação popular que se originou no final dos anos de 1950.

Interessante observar na fala das educadoras, que já carregam a marca das leituras freireana os diferentes modos como a criatividade circula em seus entendimentos. Não somente como ato de criar, mas, vendo-a como habilidade em

²⁶ O BRT à época ainda estava em fase de construção na cidade de Belém e tema recorrente nos telejornais.

conhecer e conhecendo, reconhecer nos conhecimentos adquiridos seu poder criador – porta aberta para o novo.

[...] Fazendo um paralelo da educação popular do NEP com a educação tradicional que nós vivenciamos [...] a gente cai muito naquela questão do aluno ser uma espécie de operário né? Cai muito naquela filosofia animalesca do aprender a aprender. [...] tem que aprender um certo ofício tem que fazer uma pontuação suficiente pra poder passar no vestibular. Então em educação popular isso não acontece. Quer dizer, a dona Maria que gosta muito de literatura e sabe fazer poesia tem a sua habilidade valorizada tanto quanto o seu Antonio que consegue fazer cálculos matemáticos de cabeça [...] é o conhecimento humanista que impera. O conhecimento ali ele é um bem social. Não é algo privado. (E1)

A educadora faz um paralelo entre a educação popular e a tradicional e nos esclarece como a dinâmica do capital determina e condiciona o ato criador em decorrência de uma *prestação de contas* com o sistema. Enfatiza-nos a educadora que o conhecimento é visto como bem social e, por isso a diversidade de suas apreensões é partilhada de modo a promover a socialização das experiências. Todos aprendem e a partir daí se lançam a novas descobertas.

De outro modo a criatividade demanda também o repensar por parte dos educadores de sua própria prática o que implica revê-las não a partir de seu próprio entendimento, mas do ponto de vista do aluno e suas experiências. Análise que requer escuta observação, registro e ações mais coerentes com o grupo com que está se trabalhando para que não incorramos em não estarmos desafiando os alunos como eles mesmos esperam e gostariam.

Às vezes a gente planeja alguma coisa e [...] a gente acaba trazendo alguma coisa que tá um pouco abaixo do que ele pode produzir, do que ele pode trazer. Chega lá ele: ah eu acho que eu posso fazer mais isso. Então às vezes: “eu já vi isso eu quero ver outra coisa”. [...] eu acho que isso também faz parte da criatividade do aluno, que traz as coisas, que sugere. Especialmente os alunos com mais idade [...] então eles conhecem muito, apesar de alguns casos não saber nem ler nem escrever. (E2)

A educadora E2 considera criatividade a crítica feita pelo aluno à atividade apresentada. Uma crítica positiva e que requer uma resposta imediata diante de uma atividade que é “lida” pelo educando como aquém de suas potencialidades. Um alerta para os educadores repensarem o nível das atividades e as especificidades com relação ao nível de conhecimento de cada alfabetizando.

Muitas vezes, ao acharmos que porque estamos diante de jovens, adultos e idosos que não sabem ler e escrever significa que qualquer atividade será bem aceita e não questionada.

O encadeamento de ações geradas a partir do inacabamento que gera inquietude que gera admiração que por sua vez provoca a curiosidade que desemboca no conhecimento e na criticidade, que desperta criatividade que por sua vez geram novas admirações e curiosidades promovem sentido a existência dos seres humanos fortalece identidades e elevam o sujeito como sujeito de autonomia. A intervenção do educador quando orientada à luz de uma concepção emancipatória como é a educação popular faz grande diferença na vida dos educandos.

Apesar de esse movimento existir como estrutura teórica na análise da apreensão do conhecimento, na prática, pela falta de uma política educacional de fato comprometida com a promoção das pessoas, ser criativo demanda também oportunidade para que em sociedade esse artefato traga resultados para a promoção do sujeito na realidade em que vive. Vejamos o exemplo narrado pela educadora E3:

Como ele fazia a rede para pescar. Então ele tinha uma criatividade que nós desconhecíamos. Ele também era um senhor muito criativo em relação a outras coisas que ele falava. Ele só diz assim: que ele não teve oportunidade de chegar onde ele queria. Até porque a gente sabe que antes era difícil mesmo. Ou você escolhia trabalhar ou se sustentar [...] que geralmente são pessoas que vem lá do interior, não tem recurso nenhum não tem escola, não tem ninguém nem pra orientar. Muitas vezes não tem mãe nem pai. São pessoas órfãs que cuidam da família, dos irmãos. Então eles se entregaram muito cedo ao trabalho. Por conta disso eles não chegaram onde poderiam estar. Com toda certeza ele deveria ser um artista hoje.
(E3)

Certamente que o educando mencionado pela educadora E3 poderia ser qualquer um de nós. A criatividade ou qualquer outro elemento que faz parte de nossa estrutura cognitiva ou se revela de modo natural como “dom” ou precisa ser educado, habilitado a ser. Eu não tenho habilidade manual, mas se eu me preparar tendo um bom profissional ao meu lado para me ensinar as técnicas que preciso para me tornar uma pintora, talvez eu não me torne a melhor, mas, com toda certeza como ser humano capacitado de inteligência e sensibilidade, criatividade e

inventividade eu poderei dar passos que me deixariam surpresa comigo mesma me fazendo descobrir algo que até então me era desconhecido.

A falta de equidade que revela o problema dos direitos e da cidadania, da justiça social é um problema que não afeta apenas a EJA. A educação como um todo está recheada de exemplos que poderiam exemplificar como a falta de oportunidade em nosso país em relação a educação determina o futuro das pessoas. Estão sendo produzidas a todo o momento. Agora, enquanto escrevemos este texto e no momento em que você lê outras tantas desigualdades são geradas.

Ainda em relação a criatividade, como estávamos diante de um roteiro semiestruturado, lançamos uma questão em relação ao modo como ocorria a expressão da criatividade em sala de aula.

A gente deu uma oficina, coisas para o natal né?[...] eu cheguei de as orientações e a educanda com toda a limitação dela foi a que mais aprendeu. Que mais progrediu em relação ao aprendizado [...] a gente percebeu isso. Poxa!, está vendo, ela pode ser confusa nas letras, mas tu passa um trabalho prático, ela desenvolve muito bem. Ela tem uma inteligência para esses saberes que eu fiquei assim beta. Enquanto já outros foram mais lentos [...] fazendo uma atividade dessas vocês pode está percebendo o aprendizado que o aluno adquiriu. (E3)

Nesta fala observamos que, apesar do diferencial exercido pela atividade no reconhecimento de outras habilidades dos alunos através do trabalho artístico, não percebemos que o grupo destaque esse aprendizado de forma sistemática como ponto para realização de experiências semelhantes criando novas possibilidades para os alunos que não só o aprendizado da leitura e da escrita.

A gente tem que incentivar eles a ter essa criatividade. [...] Muitos veem: ah é jovem, adulto, idoso, não tem mais espaço para a criatividade. Justamente nosso foco é estar rompendo com esse pensamento. (E4)

A criatividade eu vejo que é bem importante. Alguns educandos mostram pra gente né? Algumas coisas que sabem fazer. Nós já tivemos uma aluna que fazia aquelas pastas com canudinho [...] e sempre que a gente vê que eles gostam de fazer determinadas coisas a gente estimula isso [...] para desenvolver [...] é fundamental essa criatividade e nós pretendemos ainda procura desenvolver mais isso. Trazer por exemplo no grupo pessoas que possam auxiliar mais nesse aspecto porque com certeza é importante essa criatividade deles. (E5).

Vê-se nos registros das educadoras um reconhecimento da importância do estímulo à criatividade não só como área de conhecimento, mas também como dimensão a ser trabalhada no diálogo, na sensibilidade em ler o mundo de forma mais próxima a representação que seu cotidiano lhe remete.

e) Conteúdo das Ciências

Vamos considerar neste item o importante papel da curiosidade e da observação, da problematização diante dos conteúdos e a forma como o educador os desafia ao apresentá-los, não esquecendo o grande desafio pedagógico que é aprofundar com os alunos temáticas que se tornam importantes porque são significativas e despertam a curiosidade e interesse e não tão somente porque estão ou não presentes em uma lista de conteúdos a serem ministrados cegamente e aceitos de maneira incontestada por educandos.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno de este saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 2011g, p.97)

Os conteúdos e tudo o que envolve a relação com o saber devem ser sistematicamente estudados com responsabilidade pelos educadores de forma que sua preparação para a docência se dê em função do compromisso ético diante de si mesmo como profissional interessado e comprometido com o que faz e diante dos educandos que almejam se aproximar do “novo” é incentivar à dúvida, à curiosidade e à crítica. (FREIRE, 2011f).

Acima de tudo é importante que a gente tire aquele medo que o educando tem de aprender alguma coisa, principalmente na área das ciências: química, física, matemática que você logo se remete a um laboratório, cientista maluco, tubos de ensaio [...] aquele conteúdo muito abstrato. A gente procura o concreto, pegar situações do dia a dia. (E1).

É trabalhado sim. Até porque eles questionam né? Em relação a história ou algum caso que aconteceu assim em mil novecentos e antigamente e relacionado com a disciplina, com a história. Porque aconteceu aquilo naquela época? Porque é que está escrito no livro? Porque é que se faz necessário? A ciência tá presente na vida de todos nós. No momento que a gente leva uma água pro fogo, quando você lava uma roupa, que enxuga [...] (E3).

As situações do cotidiano são importantes para dar ao aluno a noção de como as ciências se apresentam e convivem conosco. Não é algo afastado de nós, ao contrário, participam conosco das situações mais corriqueiras, como as citadas pela educadora E3. Porém, é importante que as educadoras imprimam a essas situações o rigor sistemático necessário materializando-os em textos e produções que levem os alunos a pensar. Exercícios sejam eles práticos ou não, para que os educandos possam baseados em seu próprio saber avaliar o que eles já tinham como “saber de experiência feito” e o que adquiriu de conhecimento “novo” com base nas novas experiências de aprendizagem.

O conteúdo das ciências a gente não trabalhou ele exatamente de uma maneira assim, como posso falar, específica. [...] Então a gente insere algumas coisas em relação a história, ciências naturais. Muitos deles são bons em matemática. Não sabem escrever o nome ainda, mas já com certeza alguns já sabem fazer contas e fazer bem né? Mas eu acho que a gente pode também esse ano inclusive vê a possibilidade da gente inserir isso aí de uma maneira mais efetiva ainda. (E5)

Na verdade de tudo o que a gente trabalhou lá nesse período a gente trabalhou focado mais na questão do letramento. Mas na continuidade, pelo menos para esse ano, a gente já tem uma ideia que já vai entrar a matemática então aos poucos essas outras ciências elas vão entrando. Mas com certeza gente precisa também, não só trazer a questão da cultura, mas trazer as questões práticas porque eles vão precisar pro dia a dia. (E2)

Reiterando o que dissemos anteriormente, apesar do planejamento estar acontecendo de forma sistemática e coletiva, e das educadoras possuírem opiniões bem relevantes sobre os itens analisados anteriormente, observamos que o conteúdo das ciências precisa ser revisto para dar às aulas mais movimento e provocar mais interesse por parte dos alunos.

“Não posso ensinar o que não sei”. (FREIRE, 2011f, p.93). Para isso os educadores precisam estudar, pesquisando e discutindo durante o planejamento novas formas de intervir.

Em uma das observações realizadas em desdobramento ao tema “desemprego” as educadoras fizeram um contraponto com o tema *trabalho*. A partir daí trouxeram um texto base que serviu como desencadeador da discussão sobre trabalho urbano e trabalho rural. Em seguida a essa etapa as educadoras pesquisaram sobre os produtos agrícolas que eram produzidos no Pará e os municípios que mais se destacavam como produtores.

O encontro aconteceu com a exposição do mapa do Pará onde os alunos teriam que localizar os municípios identificando o nome do produto relacionado a ele. Foi muito interessante o trabalho porque pudemos perceber uma intensa participação dos alunos presentes a medida que os mesmos lançavam mão de seu “saber de experiência feito” para localizar os municípios, sempre tendo como parâmetro outros municípios ou áreas de abrangência onde os mesmos se localizavam.

f) Outros

Este tópico foi incluído ao roteiro de entrevista para promover entre as educadoras um espaço onde democraticamente pudessem falar abertamente sobre algum item não mencionado no planejamento, mas que pudessem destacar como relevante.

Das cinco educadoras entrevistadas três se manifestaram de forma mais direta fazendo uma autocrítica do trabalho e pontuando assuntos diretamente ligados ao planejamento. A educadora E4 não se manifestou e a educadora E5 fez referência a falta de uma formação mais humana na relação professor-aluno no âmbito da universidade. Por não se tratar de temática ligada ao planejamento não iremos destacar aqui.

A diversificação dos recursos pedagógicos, a pesquisa mais criteriosa e a intervenção mais pautada em conteúdos de interesse dos alunos resultando em um planejamento mais eficaz foram às temáticas levantadas. Abaixo os destaques das educadoras:

Eles querem vídeos, eles querem música. Eles querem essa diversidade de informações. Eles não querem só tá usando o quadro, o caderno, eles querem outras coisas. Eles querem conhecer outros espaços fora daquele ambiente do encontro. (E2)

Os educandos seja qual for o nível de ensino ou de aprendizagem em que estejam, precisam receber educação de qualidade. Isso não só envolve educadores competentes, mas, um ciclo de leituras e estudos disciplinado, o planejamento igualmente deve receber uma especial atenção e os recursos utilizados para facilitar a intervenção deverão estar coerentes com o alcance dos objetivos. Todos esses pontos deverão estar conectados em diálogo com a evolução cognitiva do grupo em questão.

Não queremos dizer com isso que as educadoras não promovam essa educação, mas que para alcançar a promoção de aprendizagem precisam romper com a imobilização do medo que paralisa. É necessário, então, que o grupo e cada um possa se mover em direção ao estudo sistemático e se debruçar sobre as pistas que os educandos nos revelam a todo instante. Basta que prestemos atenção e logo vamos vê-las. “Quanto mais assumimos essa disciplina tanto mais nos fortalecemos para superar algumas ameaças a ela, e, portanto, a capacidade de estudar eficazmente” (FREIRE, 2012, p. 78).

As duas falas seguintes se aproximam ao falar de ações que estão voltadas ao ato de planejar. Além disso, a educadora E3 salientou o aspecto relacionado aos dias em que o grupo trabalha com os alunos²⁷.

O que eu acho assim muito importante no planejamento é a pesquisa antes. O que eles querem ler, o que eles querem aprender? Porque os nossos dias são poucos e eles vão com aquela coisa que tem que ter aula, aula, aula. Tem que ter livro, tem que ter quadro e a gente tem que trabalhar essa questão com eles no primeiro dia de aula, mas também levar um assunto por que eles precisam. Eles têm necessidade essa questão de ter uma coisa pra escrever, pra responder, pra fazer. Eu percebi uma lacuna sobre isso. Eles iam pra casa sem nenhuma atividade e é bom porque eles se sentem alunos também. Eu acho que ainda tem que melhorar as atividades que são propostas pra ele. (E3)

Eu vejo assim, da importância da gente procurar cada vez mais maneiras de atender eles dentro de vários aspectos e cada vez mais podermos fazer bons planejamentos, estudos deles mesmos, das necessidades deles. (E5)

²⁷Na próxima seção onde analisaremos as falas dos alunos perceberemos que o fator tempo também será destacado por eles.

As falas se completam a medida que o foco principal do debate é o planejamento. Como estratégia e como pesquisa o planejamento assume um caráter importante por tudo o que já analisamos no início dessa seção, mas é evidente que se amplia a medida que as próprias educadoras a despeito da consciência que tem sobre sua importância, revelam fragilidades que precisam ser revistas em conjunto pelo grupo juntamente com a assessoria pedagógica e que serão fundamentais para o crescimento do grupo como um todo.

Observando melhor a fala da educadora E3 podemos destacar três blocos de discussão. No primeiro bloco o aspecto da aula vista pelos alunos ainda sob o ponto de vista do modelo tradicional onde o aluno ainda cobra aulas expositivas, exercícios diários, o uso do livro e do quadro etc. Com relação a isso a educadora chama atenção para que no primeiro dia de aula possam conversar com os alunos sobre esse aspecto.

Opostamente a esse bloco, mas em diálogo com ele, temos um outro ponto de discussão que diz respeito ao novo modelo de aula que deverá ser exposto no primeiro dia em que os alunos iniciarem suas atividades. Os educadores têm real noção de como será construído esse modelo? Ou se não quisermos utilizar a palavra modelo, quais as principais diretrizes que regerão esse novo formato de aula? Há um ponto de interseção, porém, entre os dois primeiros blocos de análise que precisaríamos definir. Como apresentar o novo modelo se a ausência total de atividades, incluindo aquelas que iriam para casa, precisam ser debatidas e analisadas pelo grupo avaliando pontos positivos e negativos? Da mesma forma a organização dos conteúdos precisam ser colocados em discussão, afinal, os alunos necessitam de conteúdos para avançar em seu processo cognitivo. Eles precisam se sentir “alunos”. A educadora ainda ressalta que acha que as atividades precisam ser melhoradas.

Outro bloco de análise diz respeito aos dias de trabalho, que segundo a educadora são poucos.

Envolvendo toda a discussão temos o planejamento como grande elo que irá ter a função mesmo de ligar e relacionar as questões aqui postas. Não esquecendo que sua principal função é organizar de forma democrática e prioritária as ações coletivas que tem como protagonistas educandos e educadores. Conciliar da melhor forma este instrumento de modo a atender as necessidades dos educandos

e não perder de vista a atuação dos educadores é tarefa que deverá ser paulatinamente apreendida por todos os envolvidos.

5.1.3 Estratégias Metodológicas

Continuamos neste tópico de análise buscando enveredar pelas práticas pedagógicas do Grupo da Guanabara e compreender como objetiva e subjetivamente a autoimagem dos alunos pode de forma implícita ou explícita permear estas intervenções. Partimos do pressuposto de que a autoimagem não é algo que deverá ser trabalhado à parte da ação pedagógica e sim numa relação que envolve o acolhimento dos alunos em sala de aula, a valorização de suas falas e aos elogios em relação a sua boa frequência aos encontros, entre outras. Ela intercruza todos os pontos da ação pedagógica, tanto do ponto de vista operacional – considerando todas as etapas do planejamento, quanto do ponto de vista das relações intersubjetivas que se estabelecem em qualquer ambiente onde transitam pessoas.

As educadoras destacaram o **diálogo** como uma estratégia metodológica utilizada na sala de aula.

Primeiro momento a questão do diálogo. É sempre deixar que os educandos falem um pouco mais. [...] Mas quando eles começam a falar [...] a gente vai conhecer a vida dele vai conhecer quais são os desafios que eles têm no dia a dia os conflitos, os problemas e como isso vai influenciar na educação dele e a partir daí eu já sei que com a Dona Maria a gente tem que trabalhar uma pedagogia “A” com seu Antonio uma pedagogia “B” e não é você chegar com um planejamento de ensino que contemple todo mundo. [...] O seu Antonio não se adaptou é porque ele não é capaz? Não. Ai eu vou ter que rever a minha estratégia. (E1)

A gente pensa muito com relação ao diálogo, sempre. Um dos pontos principais no nosso trabalho é esse diálogo, a gente conversar com eles saber o que eles entendem com relação a qualquer coisa que a gente esteja fazendo pra ver se eles estão não somente entendendo, acompanhando como se eles estão interessados naquilo que eles estão fazendo. Mas a gente usa outros recursos quando é necessário. Já aconteceu da gente levar música, Até mesmo o amigo nosso o arte educador e fazer outros paralelos, mas eu vejo assim que nosso enfoque sempre, mesmo que a gente traga outros recursos é o dialogo saber o que eles estão pensando o que eles estão sentido o que eles estão pensando, querendo mesmo. (E5).

No depoimento das entrevistadas o diálogo assume caráter central e é concebido como estratégia disparadora para que os educadores possam conhecer

os alunos e, a partir daí, articular outras possibilidades de estratégia. A educadora E5 também citou a música como recurso metodológico e o trabalho com uma arte educador²⁸.

O diálogo e o reconhecimento do contexto sócio-histórico dos alunos são traduzidos como mediadores políticos no encaminhamento de estratégias pautadas na prática educativa.

O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de um algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE, 1986, p. 127)

Enquanto metodologia estrategicamente pensada o uso do diálogo não se dá de forma solta e insipiente como se estivesse ali sem razão de ser, cumprindo o lugar de um espaço-tempo inócuo, apenas para que o grupo não fique ocioso. Ao contrário, o diálogo ocupa na educação freireana o motor para a transformação.

Não podemos perder de vista o perfil dos educadores e o tempo de caminhada no Grupo da Guanabara, que vem trabalhando na comunidade, desde meados de 2012, em dois encontros semanais. A maioria dos educadores à época da entrevista teve suas primeiras experiências com a educação popular em um ambiente hospitalar que, por sua especificidade apresentava uma rotatividade muito grande em relação à participação dos educandos. Portanto, para a maioria dos educadores entrevistados o acompanhamento da aprendizagem nas ações pedagógicas estava se dando pela primeira vez e as percepções em relação aos limites e entraves dessa ação pedagógica estavam aflorando junto com o Grupo.

Ainda sobre as estratégias metodológicas utilizadas as educadoras destacaram:

[...] Nós utilizávamos a música. Também em algum momento a gente utilizou uma espécie de teatro com mímica [...] no momento nem planejou e acabou entrando assim naturalmente no encontro e eu acho que isso é muito importante também. A gente trabalhou um vídeo de Paulo Freire um vídeo motivacional falando que outras pessoas também fazem a mesma educação que eles e que dá certo também. Eu acho que essas coisas são muito interessantes. Muito visual o aluno gosta... O educando gosta de ver outras coisas. (E2)

²⁸Profissional pertencente à Casa da Boa Esperança que esporadicamente realiza atividades artísticas com o grupo.

[...] Primeiro a gente faz o círculo. A gente não trabalha enfileirado um atrás do outro. Não. Vamos fazer o círculo vamos conversar vamos contar alguma coisa de importante que aconteceu na nossa vida. Então às vezes a conversa até se alongava que quando a gente via já não dava nem pra começar atividade. Então é um andamento do planejamento que eu acho muito importante que continue em Paulo Freire. Que a gente continue com esse círculo. Olhando um no olho do outro. Um ajudando o outro. Ninguém tá ali pra ser melhor do que ninguém. Nós estamos ali pra formar com eles também em relação ao trabalho ao estudo. A pesquisa ao desenvolvimento deles. E outra metodologia que a gente utilizou foi a música. Eles gostaram muito. Eu penso que a gente também tem que melhorar a metodologia da gente. (E3)

Além da música citada pelas educadoras E2 e E3 a mímica foi outra estratégia utilizada. Ao mesmo tempo a educadora E3 deixa claro que precisa melhorar a metodologia.

A educadora E2 avalia que “os alunos gostam de ver outras coisas”, referindo-se à uma proposta que privilegie o visual. As educadoras parecem demonstrar em algum momento que são sensíveis à questão das necessidades dos alunos.

O que nos provoca um pouco de apreensão nas considerações apresentadas pelas entrevistadas é a falta de articulação da fala com os temas geradores²⁹. Não percebemos o entrelaçamento entre o diálogo referendado pelas mesmas e o surgimento das situações limites que suscite à busca por temas geradores. Talvez porque ainda falte às educadoras em sua trajetória de formação um maior afinamento com as estratégias metodológicas freireanas a fim de que possam identificá-las e reconhecê-las com os temas geradores. Neste sentido, Freire (2011a) nos esclarece:

O momento de este buscar é o que inaugura 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 *temas geradores*. Esta investigação implica necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica, daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (p. 121)

²⁹ No tópico “planejamento” a educadora E5 faz referência ao tema gerador.

O autor se preocupa em manter a coerência na lógica metodológica que constrói e alinha o diálogo à busca do universo temático.

5.1.4 Recursos pedagógicos

Para que o encontro com os alfabetizandos se torne prazeroso o uso de recursos variados irá estimular os alunos à participação, ajudando a compor o que chamamos de trajetória metodológica. Em recursos e estratégias metodológicas que devem estar em consonância com os objetivos traçados e devem ser avaliados para que assim se transformem em novos objetivos. É preciso encontrar um equilíbrio entre essas estruturas, uma harmonia e coerência para que a ação pedagógica se constitua como democrática e alcance a aprendizagem.

Os recursos pedagógicos não precisam estar envoltos do aparato tecnológico para que ganhem qualidade. Embora não possamos desprezá-los totalmente não podemos estar submetidos ao seu uso integralmente para que consideremos nossa aula uma boa aula. Neste sentido, os recursos ganham amplitude e demandam o olhar crítico e desafiador do educador.

Freire (2012) ao dialogar com a prática na perspectiva da formação além de enfatizar o aspecto do estudo que envolve necessariamente a leitura e a escrita da palavra nos fornece pistas de como os recursos podem estar articulados para que tenhamos uma prática instigante ou usando as palavras de Freire (2012, p. 127): “Nenhum recurso que possa ajudar a reflexão sobre a prática, de que possa resultar sua melhora pela produção de mais conhecimento, pode ou deve ser posto de lado”.

Diante dessas reflexões destacaram as educadoras as seguintes percepções sobre os recursos:

Os recursos vão muito nessa questão da *práxis* quando a gente planeja a gente procura levar materiais como a cartolina tesoura, canetinha é claro, mas, existem situações em que, as vezes o ambiente escolar não tem né e não tem a tecnologia disponível então as vezes você tem só a voz ali como instrumento você pode trazer um livro em um outro momento, mas tudo é no contexto mesmo tudo na questão da *práxis*. (E1)

A gente tem como recurso desde as nossas pesquisas utilizando os autores que nos baseiam nossa prática. Como recursos palpáveis digamos em si a gente tem uma boa sala de aula que é disponibilizada pela escola. Quadro também que está em bom estado. Assim a escola esse meio ambiente ele tá contribuindo. A gente usa todo o material pedagógico que tem disponibilizado pelo grupo. A questão de papel, caneta, livros essas coisas todas, cadernos é tudo disponibilizados pelo grupo a partir das pesquisas que são aprovadas e aí o grupo tem o recurso pra tá nos ajudando a comprar esses recursos pedagógicos. (E4)

A educadora E1 cita a voz do educador como recurso mediador entre as ideias expressas no diálogo entre educador-educando. A sala de aula é lembrada como importante recurso, haja vista seu poder acolhedor, muitas vezes terapêutico para o grupo. Os autores citados pela educadora E4 são as vozes ocultas que se materializam nas vozes dos sujeitos, inclusive nas vozes dos educandos – que muitas vezes não conscientes de seu poder de teorização, o fazem com primazia. Recursos palpáveis ou não que vão constituindo o planejamento e aproximando-o dos diálogos imprescindíveis entre teoria e prática. Mas é necessário que possamos avançar não nos enclausurando no conteudismo, nem tampouco nos façamos reféns do verbalismo.

Outros recursos foram lembrados pelas educadoras e traduziram de modo mais próximo à realidade da prática docente do grupo:

A gente usa jornal [...] revista, cola, tesoura. A gente usa colagem a gente trabalha com retalhos, com figuras com a imagem e eles produzem muito bem com relação a isso. Tá faltando ficar melhor ainda em relação a jogos. Eles gostam, eles se sentem importantes quando eles formam uma palavra. E pra eles assim é bom ser no lúdico, até por causa do horário, à noite cansados do fardo do dia. (E3)

Nós utilizamos basicamente o notebook o material permanente né? De pincel, papel A4. Coisas mais básicas mesmo. (E2)

A gente já levou um poema, leva o impresso pra eles terem acesso pra eles visualizarem como é, por exemplo, a estrutura de um poema. Quando a gente vai levar uma música a gente já adotou alguma vezes, levou o som botou o CD já fizemos dinâmicas corporais com eles. Uma vez a gente fez dinâmica corporal, relaxamento então a gente já usou outros recursos assim. Já usamos data show mostramos vídeos, enfim, é isso. (E5)

A partir dos recursos das falas acima destacadas já podemos visualizar - por mais rudimentar que pareça os traços de uma prática pedagógica que leva em

consideração os gêneros textuais presentes na sociedade, o corpo como fazendo parte de um contexto mais amplo de consciência com o mundo. A leitura de imagem com a utilização de gravuras ou o próprio vídeo. Recursos que envolvem tanto os educandos na fase da alfabetização inicial como os que já dominam o código escrito. Além de outros recursos citados como data show, CD, som, material de uso diário como é o caso de papel, pincel, entre outros.

O NEP financia através da aprovação de projetos e disponibiliza aos educadores uma diversidade de recursos pedagógicos que são utilizados e explorados em sala de aula por educandos e educadores conforme a necessidade e organização do plano de aula.

5.1.5 Relações Intersubjetivas

Para que possamos analisar as relações intersubjetivas precisamos definir melhor o termo subjetividade e sua relação com a identidade dos sujeitos. Os termos são utilizados alternadamente e assumem uma sobreposição em relação ao seu entendimento. (WOODWARD, 2012). Ainda para a autora:

“Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. (p. 55)

Neste sentido, considerar a intersubjetividade dos sujeitos no ato de planejar, nas práticas pedagógicas e em todas as formas de socialização que extrapolam a relação educador-educando é estar em permanente intercomunicação com as vozes (conscientes e inconscientes) que afloram no diálogo e promovem a existência do ser humano.

Em Freire (2011 d) o termo subjetividade está presente como parte de uma relação dialética que nos leva como ser humano ao desvelamento da realidade. Assim, é no jogo dialético subjetividade-objetividade, realidade-consciência, prática-teoria que nos constituímos como seres humanos. Entretanto, como nos diz o autor:

[...] não posso negar a singularidade de minha existência, mas isso não significa que minha existência pessoal tenha uma significação absoluta em si mesma, isolada de outras existências. Pelo contrário, é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido. O “eu existo” não precede ao “nós existimos”, se constitui nele. (p. 184).

As relações intersubjetivas serão aqui analisadas sobre o prisma da amorosidade, da alegria e esperança no mundo e nos homens e mulheres extrapolando a relação pessoal entre educadores e educandos e estará pautada no reconhecimento da vocação dos seres humanos em “ser mais” como um direito humano. (FREIRE, 2011a). Desconsiderar estas e outras categorias freireanas³⁰ na prática pedagógica é depor contra os direitos das pessoas.

Poderíamos ter suscitado a relação entre direitos humanos e educação em todos os itens até aqui analisados, mas optamos em fazê-lo nas relações intersubjetivas porque acreditamos que:

Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2011a, p. 112).

As educadoras se pronunciam a cerca de como as relações intersubjetivas se estabelecem no grupo.

Contando as pessoas não vão acreditar que seja uma aula né porque todo mundo tá acostumado com aquela coisa do professor chegar fazer toda aquela aula encher o quadro de assuntos e o aluno copiar aquilo, ir pra casa cheio de dúvidas sem entender nada, preocupado com uma prova super difícil que vai ter que fazer e rotulado por uma nota. No nosso caso não. A gente procura a questão do autoconhecimento né? Então, nós ali como educadores nós nunca pensamos “ah nós somos superiores às pessoas que estão ali”. Não. Muito uma questão de respeito. Respeito àquela vivência que eles têm. Respeito aos problemas que eles enfrentaram e enfrentam. Aos desafios. E a gente procura buscar ajudá-los né... De uma forma, vamos dizer assim, respeitosa, em conjunto pra que eles possam descobrir o poder que eles têm. A capacidade que eles têm de aprender que está adormecida entendeu? Então resumindo essas relações intersubjetivas são mesmo de respeito. (E1)

³⁰ Não estamos falando aqui que obrigatoriamente todos os educadores devem optar em assumir a concepção freireana como direcionadora de suas práticas. Falamos que pela importância magna de suas ideias e pela influência exercida a nível mundial no processo educativo vivido por outros países desconsiderar ou ignorar as contribuições de Paulo Freire é estar desconectado da educação como prática transformadora.

Observamos que a capacidade adormecida, invisibilizada pelo sistema educacional, dá lugar ao respeito e ao incentivo do autoconhecimento em reconhecer-se capaz. As posições entre educadores e educando não se sobrepujam, mas, ao contrário, se harmonizam pelo respeito em “estar sendo”. Assumir-se como sujeito de aprendizagem, como ser intelectual, pensante é tarefa da qual o professor não deve se afastar disseminando entre os alunos também esta premissa de se tornar “arquiteto de sua própria prática cognitiva”. (FREIRE, 2011f).

Eles se conhecem, são vizinhos ou se conheceram lá. Eles acabam tendo certa intimidade. Isso permite com que eles falem mais abertamente uns com os outros. E é um grupo muito, assim unido quando um não vai o outro: *“olha, mas é porque ele tá doente... Tem um parente que viajou”*. E aí sempre eles sabem o que tá acontecendo uns com os outros. Então é uma relação boa. Até porque eles são pessoas já que são maduras e não têm aquelas *picuinhas* que a gente vê com adolescentes. Por serem mais maduras elas conseguem aproveitar mais aquele momento enquanto eles estão juntos. Como muito deles falam é o momento em que eles saem daquela rotina é um momento de que eles estão ali pra não ficar no ócio da casa então é o momento em que eles buscam aproveitar por mais que seja uma hora, duas horas... Eles procuram aproveitar. (E2)

Parece que se torna assim uma família, de repente. Porque um cuida do outro. Um se preocupa com o outro. Olha cuidado com isso... Olha cuidado... Então eu acho isso muito legal. Ninguém pode dizer: “- Ah cadê minha borracha?” Quer dizer que vem aquela questão de um ajudar o outro. Um colaborar com o outro. Eles interagem perfeitamente com a gente com os professores. Eles veem a gente como eles lá também. Acho legal isso, interessante. (E3)

As uniões do grupo caracterizadas por sua cumplicidade e amizade aparecem acompanhadas de relações mais equilibradas do ponto de vista da maturidade, componente que resulta da especificidade que a modalidade EJA apresenta. A fala da educadora E2 quanto a expressão “aproveitar o encontro”, poderia nos revelar que talvez em outros espaços eles não tenham o mesmo reconhecimento, ou mesmo as companhias para que a escuta sensível e o pronunciamento de sua palavra fossem garantidas.

Destaca-se também o sentimento de solidariedade como fator que fortalece a cumplicidade e dá ao grupo um perfil familiar de bem querer.

A afetividade, a confiança no trabalho das educadoras, além do reforço ao sentimento de solidariedade existente entre os alunos também foram mencionados, pelas educadoras:

[...] eu vejo as relações existentes mais harmoniosas possíveis. A gente passa a ter um laço afetivo com eles, e ver eles mais do que simples alunos né? Simples pessoas que tão ali buscando conhecimento. Não. A gente, como eu falei através da humanização da amorosidade a gente acaba tendo relações muito fortes muito intensas com eles, estabelecendo laços afetivos que muitas vezes eles mesmos convidam a gente pra tomar café pra almoçar pra visitar eles e isso é muito legal. (E4)

Eu acho que é uma turma bem integrada. Todos interagem bem. Eu vejo alguns são tímidos né chegam tímidos. Ai ficam assim, mas com o passar do tempo também começam a interagir com os outros. Um, dá força pro outro. Tem um dos alunos que tá mais preocupado que o outro aprenda do que ele mesmo. Diz: “muito bem, você fez certo é isso aí”. Então a gente vê que tem uma boa interação né. E com as educadoras também. Todos interagem bem, perguntam e a gente vê que eles têm uma confiança no nosso trabalho. Isso é muito bom, graças a Deus. (E5)

A humanização e a amorosidade foram citadas pela educadora E4 como fazendo parte de um suporte para que a afetividade se dê de forma natural. A interação entre os alunos e as perguntas feitas por eles – destacados pela educadora E5 – fortalecem o aspecto interacional necessário para que a ação pedagógica encontre feedback e se fortaleça. Da mesma forma, a avaliação da educadora em relação ao olhar do educando sobre o trabalho que está sendo realizado é primordial para que a autoimagem dos educadores também seja alimentada positivamente.

A profunda crença no mundo, nos seres humanos e na vida acompanhada de uma ferrenha busca pela coerência entre “teoria-prática”; “pensamento-ação” que remetesse a esses e outros princípios anunciados pelo autor fez com que Freire (2011a) descortinasse no diálogo o traço mais profundo de uma educação que se faz no afeto e, portanto, na amorosidade. Mas Freire (2011f) vai além e ao afirmar que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (138), pois rompe com a falsa ideia de para se obter sucesso em uma relação de ensino e aprendizagem o professor deve adotar uma postura sisuda e distante dos educandos.

Neste ponto Freire (2011f) e Charlot (2000) mais uma vez³¹ vão ao encontro das relações entre identidade e saber. A dimensão afetiva que nos constitui e nos afirma como pertencente à raça humana exige que sejamos reconhecidos por nós mesmos numa relação amorosa que envolve o “eu-eu” como também reconhecidos pelo “outro”, expressa nas relações “eu-outro” da qual o educador não se exime:

E que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, á coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa [...] autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano. (2011f. p. 138).

As práticas educativas precisam ser refletidas à luz dos contextos sociais, psicológicos e principalmente políticos como práticas relacionadas à especificidade humana, por isso, precisam estar presentes e constituir pauta nas formações (iniciais ou continuadas) de todos os educadores estejam eles ligados ao contexto popular ou não.

5.1.6 Avaliação da Aprendizagem

Certamente há várias maneiras de se “pensar a prática”, atitude que também traduz a ação de avaliar. Não existe um tempo determinado para esta ação acontecer. Avalia-se antes, durante e após a prática. As finalidades para quê se avaliam também são diversas e na prática pedagógica podem acontecer quando planejamos preparando, organizando e priorizando as intervenções. Quando, durante a execução das ações percebemos que a atividade não proporcionou o efeito que esperávamos e, rapidamente redimensionamos a atividade, ou quando após a execução do plano, retomamos o feito para refazê-lo em outra perspectiva e com outras intenções.

O fato é que a avaliação é essencial para dar ao educador elementos que podem ressignificar o objeto cognoscível em face dos sujeitos cognoscentes. Avaliar comporta em si o movimento dialético de ação-reflexão-ação no encontro entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível (FREIRE, 2011 d).

³¹ Ver página 5 onde citamos os autores.

Avaliar a aprendizagem das pessoas não significa tão somente avaliar o plano de aula, mas lançar o olhar crítico para além dele como produto de todo o investimento que é feito na ação de planejar e replanejar. É alcançar o objetivo principal deste processo o qual nos debruçamos que é a aprendizagem daqueles que também são objeto da ação do professor.

No caso de alguns alunos eles conseguiram aprender, a reconhecer as letras, reconhecer palavras repetidas em textos e formar sílabas. Poderia ter sido melhor claro, mas, o nosso período do encontro é um período muito curto. Quando essa pessoa sai de lá ele no outro dia ele já vai trabalhar cedo. Ele passa o dia todo trabalhando ele não tem aquele retorno pro livro para tentar ler, rever o que ele viu no dia anterior, como normalmente a gente sugere que os pais façam com as crianças né? Com os jovens. Então eu acho que essa aprendizagem ela foi boa no sentido de que a gente conseguiu levar alguma coisa, mas, essa questão da não continuidade em casa ou mesmo pelo encontro ser num curto período a gente não conseguiu atender como nós gostaríamos. (E2).

Bem o que eu avalio nesse momento é que ela é lenta por conta dos dias, do tempo dos obstáculos que vem acontecendo no decorrer de cada semestre [...] quando a coisa é corrida a gente vê o resultado mais rápido. Quando é lento a gente vai ver resultado lento. Mas mesmo assim a gente já vê algum resultado. Eu percebo um resultado na turma. Em relação a muitos que entraram desde o começo que a gente via que estavam com todas as dificuldades e estão avançando. Então eu acredito que a gente está precisando de mais dias. Não sei que maneira a gente pode estar fazendo isso, até porque todos nós temos nossos compromissos também. (E3)

As educadoras E2 e E3 consideraram mais dois aspectos em sua avaliação além do processo de aquisição da leitura-escrita. Tanto avaliaram positivamente quanto consideraram que houve avanço dos alunos em relação ao reconhecimento de palavras e letras e sílabas; também consideraram o pouco tempo de atuação dos educadores e a falta de atividades complementares como fatores que estão comprometendo o alcance de uma aprendizagem mais satisfatória.

Em relação ao tempo de atuação é necessário que tomemos três aspectos na fala das educadoras: o tempo real de intervenção, o tempo que envolve as necessidades e características do processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos e, a logística em torno da ação do grupo. Obviamente que encontraremos algumas limitações em relação ao transporte, não podemos esquecer que a escola onde acontecem os encontros é em Ananindeua – município vizinho à capital e numa região de difícil acesso. Os responsáveis pelo transporte e pelo lanche que é

servido no final de cada aula não são do NEP e sim de uma instituição parceira que mantém o trabalho.

Outro complicador diz respeito a disponibilidade de educadores para cobrir os cinco dias da semana. Será que o NEP disponibilizaria desse contingente? E se houvesse as pessoas disponibilizariam de um tempo para isso? E como será que lidariam com a diversidade de educadores no direcionamento das práticas? Considerando que deveriam manter um diálogo muito afinado em relação ao planejamento e toda a complexa trama que o envolve.

A educadora E2 também avalia a não continuidade das atividades em casa como um fator complicador para a boa aprendizagem dos educandos. Ao mesmo tempo, reconhece que os educandos, desenvolvem durante o dia outras atividades. Não percebemos na fala da educadora nenhum indicativo de sugestão em relação a esse aspecto, nem se o grupo tem se articulado neste sentido. Novamente avaliamos que seria necessário um tempo maior de avaliação do grupo durante a ação do planejamento para que pudessem considerar esse e outros aspectos de forma mais pontual, ou seja, analisando-o de forma crítica e buscando caminhos para resolvê-lo.

As educadoras avaliam de forma positiva a aprendizagem dos educandos.

[...] nosso trabalho tem surtido muito efeito no que se trata da aprendizagem deles. Eles têm tido uma evolução muito grande. A gente avaliando o primeiro dia que eles chegam muitas vezes sem saber ler, sem saber escrever, sem interagir, sem falar, sem se comunicar e de repente a gente vê uma mudança muito grande ao longo disso. Eles já passam a se sentir seguros, um quer ajudar o outro então eu vejo a aprendizagem deles tá se dando de maneira muito satisfatória. (E4).

Eu avalio positivamente. Eu vejo que eles estão crescendo mesmo. Aprendendo dentro daquilo que é proposto pra eles e tem mostrado algum desenvolvimento em vários aspectos, não só aspectos com as próprias letras, mas em aspectos da interação entre eles, aspectos da criatividade, do entusiasmo. Isso tudo a gente avalia como coisa positiva né? E com certeza, nosso objetivo de alfabetizá-lo, toda essa trajetória tem sido boa. Tem sido crescente pra nós. (E5)

As educadoras E4 e E5 ressaltam aspectos positivos ligados à subjetividade, mas que acabam objetivamente aflorando nas relações humanas do grupo. Aspectos como a interação, comunicação, solidariedade, criatividade, entusiasmo são alguns citados. A educadora E4 cita a palavra “segurança” dando-nos um

indicativo que para que a aprendizagem possa acontecer é necessário que possamos nos sentir seguros no ambiente alfabetizador para arriscar, para envolvermo-nos em aprendizagens significativas.

Além disso, é necessário que todos nós educadores ao avaliarmos o processo educativo que necessariamente precisa estar ligado as relações com a aprendizagem estejamos também buscando amadurecer epistemologicamente em direção aos aspectos objetivos e subjetivos, visíveis e invisíveis que envolvem a ação pedagógica e mais que isso, as ações pedagógicas com jovens, adultos e idosos. Neste sentido, a educadora E1 pondera:

[...] acima de tudo a gente tem que ter paciência e ter consciência de que eles também têm os limites né? Que são fatores já que não cabe a educação. A educação é um instrumento muito importante pra transformação social sim, mas também sozinha, ela não é suficiente né? Existem outros fatores econômicos, familiares também que nós não podemos intervir, mas dentro do que diz respeito aos primeiros passos que a educação deve e pode, dar que é a questão do desejo, da conscientização a gente está conseguindo, porque hoje, mesmo com as dificuldades que eles têm, mesmo com o processo lento de educação mas eles têm essa consciência de que eles precisam, podem e devem aprender, o que é fundamental. (E1)

Dois aspectos são importantes analisarmos na fala da educadora E1. A educadora considera o *desejo* e a *conscientização* como fatores fundamentais – chamados de “primeiros passos” – do processo educacional de mudança do qual a educação emancipatória se insere e suscita. Considera também que outros fatores estão imbricados no momento que avaliamos os educandos: fatores econômicos e familiares. Observemos que estas questões complexas as quais nos deparamos não são privilégio, em nosso país da educação de jovens e adultos.

Fatores econômicos e familiares são limites impostos que fazem parte do contexto social e que não podem paralisar o educador no sentido de fazê-lo pensar que “a vida é assim mesmo e não há nada que possamos fazer nesse sentido”.

A educação como ato político não pode desconsiderar as complexas relações sociais e outros fatores inerentes à educação ao longo da vida, como a situação econômica e cultural dos educandos. Em nosso caso, envolve um esforço dos educadores do Grupo da Guanabara em conhecer as características da EJA

não só a nível nacional, mas, especificamente a nível local. Características que irão implicar no modo de vida dos que vivem na região Amazônica, mas também considerar os aspectos migratórios que trouxeram estes sujeitos para o nosso contexto³². Não esquecendo que o Grupo já atua no reconhecimento desses sujeitos quando trabalha a pesquisa socioantropológica³³.

O despertar da consciência revelada no “desejo em aprender” do qual a educadora E1 se refere já se traduz em consciência de si e do mundo e revela ainda o poder da comunicação entre os sujeitos articulada no diálogo no ato educativo. Interessante que associemos essas três categorias freireanas: diálogo-comunicação-conscientização para enriquecer o debate e ratificar a coerência com que Freire em seus estudos entrelaça sua concepção sobre educação.

A interação dialógica para ser comunicativa precisa que haja compreensão dos significados é relação intercomunicativa entre sujeitos. :

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. A educação é comunicação é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983, p. 67)

É na busca da significação dos significados que o papel do educador assume, mais uma vez, na concepção freireana papel preponderante. Na medida em que o educador problematiza os conteúdos escolhidos coletivamente na relação dialógicos educador-educando, problematiza a realidade sociocultural e histórica dos educandos, e, ao mesmo tempo se deixa problematizar por eles, cria os elos para que o processo de libertação das consciências aconteça de modo que a aula seja um encontro prazeroso entre *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. (FREIRE, 1983).

No processo de análise documental aos relatórios chamou-nos atenção a seguinte narrativa sobre a avaliação da educadora sobre o encontro:

³² Parte dos educandos que participam do Grupo da Guanabara e que participaram desta pesquisa como sujeitos tem procedência do interior do estado do Pará e um deles é proveniente do estado do Maranhão.

³³ Entrevista que resgata junto aos educandos dados sobre características relacionadas ao seu perfil. Seu dia a dia, valores culturais, trajetória escolar entre outras informações.

O ponto auge desse encontro foi quando Dona Luciana estava com medo de falar algo “errado” e seu Sergio a repreendeu dizendo: “Luciana, você não precisa ter vergonha, a gente tem que falar o nosso conhecimento”. Essa fala de seu Sergio causou grande alegria em nós como educadoras, pois significa que o educando entende que o saber que ele traz é peça preciosa para a evolução de nosso trabalho.

Estas declarações somadas ao que pudemos *in loco* constatar ratificam que o trabalho do Grupo, apesar de ainda estar em processo de aprimoramento, e, precisar ser fortalecido em leituras teóricas freireanas, possui a essência do que necessita para superar os obstáculos existentes.

Da mesma forma visualizamos a ação transformadora de uma autoimagem que se afirma na fala do educando Sergio e que se expande, a medida que acaba, influenciando os demais a repensarem sobre si próprios, sobre seus saberes, sobre os medos que distorcem a autoimagem de si mesmos.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas do NEP que estão inseridas nas práticas de educação popular percorremos um emaranhado de suportes pedagógicos e concepções, reflexões e autoimagens que se constroem e reconstroem acompanhando a dinâmica da vida em que educandos e educadores estão envolvidos. Encontros e desencontros de percepções de sujeitos caminhantes que lutam pela democratização das aprendizagens e a ruptura das velhas estruturas que fazem da educação lugar de domesticação e, em favor da emancipação dos sujeitos, de sua afirmação para que se descubram como mulheres e homens capazes de realizar, optar e conhecer.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA AUTOIMAGEM NEGATIVA À AFIRMAÇÃO DO SUJEITO

Ainda em análise às falas das educadoras e assessoria pedagógica do Grupo da Guanabara no que se refere às práticas educacionais, abordaremos como estes sujeitos percebem a autoimagem dos educandos e, como esta tem se apresentado no exercício das práticas pedagógicas do grupo. Refletem sobre elas? Buscam estratégias pedagógicas para compreender sua dinâmica? Como articulam autoimagem e os desafios que envolvem a ação de aprender?

Ao nos debruçarmos sobre o trabalho com autoimagem precisamos estar conscientes de que a passagem de uma autoimagem negativa para a autoimagem positiva não acontece de forma linear ou sem conflito.

A afirmação do sujeito sugere não só mudança de atitude como de pensamento, sugere libertação de si mesmo daquilo que deixará de ser dando lugar a um novo homem ou mulher. Sugere assumirmo-nos de outra forma. É um processo tanto interno quanto externo. Os fatores externos – e assim pode acontecer nas religiões ou no nosso caso no ambiente educacional – ajudam desafiando e instigando os sujeitos a se repensarem, sendo a resposta positiva emergente do próprio sujeito.

Tanto em Freire (2012), quanto Silva (2012), os termos identidade e diferença aparecem interligados. A diferença, portanto, também nos constitui em nosso processo de produção de identidade através de relações intersubjetivas.

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu. (FREIRE, 2012, p. 103).

Os fatores históricos e a estrutura social (CIAMPA, 2005) irão intervir significativamente para que a diferença assuma uma carga de negatividade ou do contrário, seja aceita como “fonte de diversidade”. (SILVA, 2012).

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”). (p. 50).

Participar da afirmação do sujeito envolve, sobretudo, reconhecer que ao longo da vida assumimos várias identidades que justapostas ou em concomitância convivem conosco revelando-se no contexto social. Em seguida, reconhecendo-o como ser capaz, produtivo, intelectual, autônomo, criativo, ser político e de crítica entender o processo de produção das identidades no contexto social. Examinar as relações de poder imbricadas para que depois possamos contribuir para sua libertação e emancipação. Para que entendamos melhor o que consiste a estrutura psicossocial das identidades é necessário compreender:

Primeiramente, a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] tampouco é homogênea definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2012, p. 96)

Portanto, considerar a autoimagem no processo pedagógico não é algo tão simples. À despeito de toda política ideológica que insiste em domesticar a educação e especificamente a pedagogia como algo simplista, de relações domésticas e superficiais, pensar em identidade e autoimagem requer que assumamos uma intervenção pedagógica séria e que segundo Silva (2012) envolve um currículo e uma pedagogia da diferença.

5.2.1 Imagens negativas revelam a ponta do iceberg

As educadoras do Grupo da Guanabara reconhecem que os educandos chegam com uma autoimagem degradada e reproduzem em seus discursos a imagem negativa de si mesmos. Expressões como: “não sou capaz”; “não tenho conhecimento”; “porque eu sou burro”, são reveladoras deste perfil.

A visão obscurecida de si própria faz com que os mesmos assumam uma imagem inferior e distorcida de sua autoimagem. Os discursos são a forma mais explícita de percebermos as manobras ideológicas, o condicionamento silencioso e violento a que foram submetidos.

Às vezes ele diz assim: “Poxa! não estou mais na fase de aprender”. A fala deles é muito forte nisso, que eles não estão na idade de aprender. Aí eu até brinco às vezes: “vocês só vão deixar de aprender quando estiverem dentro do caixão”. Isso eu levo até na graça. E isso é uma verdade porque a gente tá sempre aprendendo. Todos os dias, todas as horas com todas as pessoas. (E3)

[...] eles mesmos não tem uma noção exata da capacidade deles de aprender. É um trabalho que a gente sempre tá fazendo pra que eles percebam a importância do conhecimento que eles já têm e muitos acreditam que não tem. Eles chegam, a maioria, com esse pensamento: “eu não sei de nada, vim aqui pra aprender”. [...] com o diálogo a gente começa a perceber que sabem muitas coisas. Inclusive muito mais coisa do que eu outras educadoras nem temos conhecimento. Eles já têm. Então a gente vai mostrando. [...] fortalecer essa autoimagem dele [...] ter dentro dele a consciência de quem ele é e do que ele significa do objetivo de aprender ler e escrever. (E5)

A ponta do iceberg vai sendo revelada e com ela todo o processo de desumanização pelo qual os que estão em processo de exclusão são vítimas. Desacreditam de si mesmos, tomam-se como incapazes de aprender, fixando a aprendizagem em um tempo determinado onde eles já não mais fazem parte. Condicionam-se em uma clara representação do estigma a que foram aprisionados desde a infância.

A força do diálogo revela as potencialidades não reconhecidas pelos alunos e são trabalhadas pelas educadoras como forma de fazer visível a identidade que eles próprios desconhecem. Interessante também a reflexão da educadora E5 que intercrucza o ato de assumir-se como pessoa: “quem ele é”, “o que ele significa” com os objetivos da leitura e escrita. Porém, vale ressaltar:

Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *quefazer* neutro. (FREIRE, 2007, p. 59).

Apropriar-se dos códigos linguísticos e interpretá-los, não mais como consciência ingênua, mas como ser-crítico, consciente de sua própria existência e descoberto a partir de sua palavra para que seu processo de inclusão e humanização seja redimensionado em novas identidades-autoimagens, porém, que fique claro que o processo para a *alfabetização da cidadania* é bem mais amplo e comporta em si a dimensão da autoimagem cidadã.

Outras percepções do trabalho com autoimagem foram reveladas nas falas das demais educadoras:

[...] num primeiro momento eles chegam com uma imagem muito degradada deles mesmos e, com o passar do tempo, com o desenvolver das atividades do grupo a gente vê que esse quadro vai mudando. (E4)

[...] da feita que você pensa na realidade social e cultural e ajuda a transformar aquele aluno em sujeito ativo [...] ele também vai estar valorizando a autoimagem a autoestima dele. (E1).

[...] se o aluno não se sentir valorizado, não sentir respeito dentro do grupo, se ele não se sentir participante esse aluno vai sair de lá, ele não vai voltar pra aula, pros encontros. A gente precisa trabalhar essa questão do incentivo. (E2).

A valorização e o incentivo à participação aos saberes dos educandos precisam ser assegurados não só como reconhecimento de suas potencialidades, mas como território aberto a novas conquistas em relação aos conhecimentos que desvelam para os sujeitos possibilidades antes nunca pensadas em seu processo de autoconhecimento e aprendizado. Esta atitude revela também uma rede de coerências em relação aos objetivos do trabalho.

Construir um ambiente onde todos são aceitos com sua própria identidade reconhecendo que os saberes podem dialogar, aprendendo uns com os outros e ir à busca de novos patamares em sua aprendizagem é algo que não podemos perder de vista no trabalho pedagógico.

Durante o processo de observação ao grupo tivemos a oportunidade de verificar o trabalho com a dramatização. O encontro teve início a partir do diálogo sobre “saúde”, tema gerador trabalhado pelos educandos. Os alunos teceram vários comentários sobre o mau atendimento que recebem no posto de saúde. A falta de remédio e de médicos é a principal crítica feita pelos educandos.

Em seguida destacou no quadro algumas palavras faladas durante o diálogo pelos alunos. Nesse momento aspectos relacionados ao letramento foram explorados.

Após à discussão a educadora, então, propôs uma dramatização a partir dos relatos. Os educandos foram divididos em dois grupos e de forma bem descontraída e alegre, depois de poucos minutos de ensaio e organização da estória, se apresentaram.

Percebemos o grupo bem integrado e motivado a participar. Apesar de notarmos que a educanda Sara ficou mais acanhada, ela não deixou de interagir por causa disso. Este tipo de iniciativa aproxima os educandos, faz com que conheçam outras linguagens e se expressem a partir delas. Avaliamos que a atividade fez bem aos educandos, nos divertimos e todos deram boas risadas neste dia.

Em seguida veremos o depoimento de uma das educadoras que nos relata o condicionamento imposto pela escola e como os alunos comparam o tratamento recebido pela escola – daqueles que passaram por ela – e a forma como sentem no grupo da Guanabara.

Eles contam que tinha a famosa palmatória e que tinha o milho, tinha os castigos e que a professora só falava, e que eles não se sentiam popularmente dizendo: não se sentiam nada na sala de aula, e que lá eles se sentiam diferentes, exatamente por essas questões de diálogo que existe muito claramente dentro do grupo. Todas as educadoras sempre conversam abertamente com o grupo. Se alguém se sente assim, entre aspas, inferior esse aluno ele vai aos poucos quebrando, saindo das amarras. Porque a gente percebeu. Como os alunos dizem: “Eu não sei nada”. São essas as palavras dele, mas ao longo do processo ele já foi percebendo que ele sabe sim. Ele tá num processo de aprendizagem, como todos nós estamos. Um processo contínuo. Ninguém sabe tudo. Então essa questão de trazer o diálogo com certeza reflete na autoimagem do aluno politicamente. (E2)

Castigos, humilhações ao ponto de se reduzirem a nada. Como não levar em consideração essas falas? O relato da educadora é bem enfático, pois, revela o papel da escola a serviço das forças controladoras da sociedade. Evidencia também quão é necessária – e permanece necessária e atual – a crítica de Paulo Freire à educação bancária.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011 a, p. 94)

Freire (2011 a) ao denunciar o caráter bancário da educação brasileira, denunciava também um modelo de sociedade e de ser humano compatível com a ideologia que a sociedade capitalista de meados do século XX, de forma massifica impunha aos brasileiros e que, apesar de já ter sofrido mudanças, ainda sobrevive até os dias atuais.

Na fala dos educandos, reportada pelas educadoras podemos perceber claramente que, pela forte opressão sofrida, os oprimidos assumem o discurso do opressor, acreditando em sua inadequação ao mundo. Hospedam “o opressor” neles mesmos e assim se tornam subjugados, o que Freire (2011 a) chama de “aderência ao opressor”. Porém, é na luta pela libertação dos homens que se “funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2011 a, p. 101)

O medo também é outro sentimento presente nas autoimagens negativas, conforme veremos no relato da educadora E3:

Ela tinha tanto medo, eu acho, de ir pra escola. Porque ela foi uma pessoa [...] renegada na escola. A professora chegou a dizer pra mãe tirar ela da escola, porque ela não tinha condições de estudar. Porque ela não sabia. Ela não serviria pro estudo. E a gente desconstruiu isso. Ela tá mostrando de fato que tem potencial sim. Tanto é que ela tá aprendendo a ler. (E3)

A educadora E3 nos fala sobre uma educanda que ficou adolescente repetindo a primeira série. Talvez por isso o medo, a insegurança de, tendo perdido as contas dos anos que ficou na mesma série, se ver novamente exposta a uma situação de exclusão. O medo passa a ser mais um obstáculo no processo de ressignificação das imagens negativas dos educandos. Desta forma, torna-se empecilho para a aprendizagem que para acontecer de forma plena, precisa interagir minimamente com fatores que objetiva e subjetivamente proporcione aos sujeitos um ambiente tanto físico quanto mental acolhedor a ação de aprender. Destacamos nesta situação a sensibilidade da educadora em perceber o medo como esse elemento complicador da aprendizagem.

Freire (2011f) nos fala sobre a importância dos sentimentos e a atitude de superação que devemos ter diante de alguns que nos paralisam.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem. (p.43).

Tendo em vista que um dos objetos da ação do educador são as pessoas, a tarefa do educador em educar-se para a sensibilidade humana e tudo o que envolve ações de natureza subjetiva é permanente e existe, sobretudo, por causa de sua ação como educador.

As reflexões das educadoras do NEP suscitam a educação como ato político indissociável que é da ação pedagógica. Revelam através da ética a clara posição do educador como agente social na gestão de sua própria ação. E vão além afirmando que a postura dialógica educador-educando provocarão um impacto na autoimagem do aluno politicamente. Ação que se ratifica a partir das mudanças

que ocorrem na estrutura do pensamento dos educandos quando passam a escolher, optar e questionar de forma mais consciente.

5.2.2 “E caminhando é que se encontra o caminho”: a busca pela desconstrução – superação – ressignificação – afirmação das autoimagens

Após as primeiras impressões das educadoras e da assessoria pedagógica sobre a autoimagem buscamos nos aproximar mais das ações conhecendo melhor de que modo as educadoras e a assessoria pedagógica do NEP trabalham buscando superar a autoimagem negativa dos educandos.

Neste sentido, ainda na perspectiva das práticas pedagógicas buscamos analisar se há, de fato, por parte das educadoras do Grupo da Guanabara e da assessoria pedagógica do NEP um esforço real na superação e ressignificação das autoimagens negativas dos alfabetizados excluídos do sistema educacional. Quais as categorias e/ou pressupostos da educação popular são destacados como facilitadores ou impulsionadores dessa ressignificação?

Iniciaremos com a participação da assessoria pedagógica em dois momentos. O primeiro diz respeito a como o NEP atua na desconstrução das representações negativas dos educadores sobre os analfabetos. O segundo momento a assessoria se pronuncia sobre a atuação dos educadores na viabilização da superação das autoimagens negativas dos educandos.

Atua a partir do diálogo como orientação metodológica. A inovação não pode ser decretada – alguém já falou sobre isso – e a liberdade também não pode ser decretada. A liberdade tem que ser construída. A autonomia precisa ser construída e a reconstrução dessa imagem ou a desconstrução dessas representações negativas tampouco pode ser uma anulação do educador pro educando. Ela precisa ser uma construção. A desconstrução, portanto é um processo de construção. Uma construção do sujeito do próprio alfabetizando. É claro que isso não se dá de maneira atomizada, ou alheio ao processo pedagógico ela se dá no processo pedagógico, mas é feita pelo sujeito por ele próprio em interação com os educandos. (A.P)

O discurso do assessor inicia a partir da posição metodológica do diálogo, e logo em seguida ratifica sua posição fazendo menção ao movimento dialético de desconstrução/construção a partir desse instrumento político que é o diálogo. Um diálogo que não é regido por imposição, mas na democrática relação ética e

respeitosa em que a inovação, a liberdade e a autonomia vão tomando forma e lógica.

O assessor ressalta a importância do educador nesse processo de revisão de sua própria prática e ressalta que esta trajetória não significa a anulação do educador diante do educando, ou equiparar-se a ele como que se anulando de sua identidade como educador. Freire (2013) nos ajuda a pensar:

Professores e alunos são diferentes. Como tais, não são iguais. Mas, se do ponto de vista da ideologia autoritária, de esquerda ou de direita, a diferença se faz antagônica, de tal forma que cabe ao professor guiar, dirigir, dizer sua palavra sem ouvir a do aluno, ensinar, sem saber-se aprendendo ao ensinar, do ponto de vista de uma formação democrática a diferença persiste, mas se torna conciliável. A opção democrática nem nega a autoridade singular do professor sem a qual a liberdade do educando pode perder-se nem tampouco recusa a liberdade substantiva do aluno que, para crescer precisa tanto de limites quanto de espaço para, experimentando os próprios limites, internalizá-los como princípios éticos. A questão fundamental nas relações entre professores e alunos não está no respeito gerado no medo, mas no respeito constituindo-se no exercício do direito de ser diferente. (p. 245)

Nas palavras do autor a diferença aparece como direito e se dá mediatizada pelo respeito, atitudes reveladas tanto pela assessoria do NEP quanto pelas educadoras.

Encontrar pontos de articulação entre a educação popular e a autoimagem vão ao encontro de nosso objeto de pesquisa e se fazem, mais uma vez reiterando a categoria diálogo no processo de ressignificação das autoimagens:

Ainda com relação à atuação do NEP na desconstrução de representações negativas dos educadores para com analfabetos o assessor comenta:

Então o NEP atua valorizando o sujeito pra que ele se sinta fortalecido e capaz de construir outra representação de si ou, de desconstruir essas representações negativas e como o nosso trabalho ele é um trabalho pedagógico os elementos que possibilitam essa desconstrução tem que se fazer presentes ao longo do trabalho. Então por exemplo, um planejamento a partir do qual as vozes dos sujeitos sejam consideradas é um planejamento que possibilita essa desconstrução das representações. Um processo avaliativo que possibilite ao sujeito reconhecer os seus avanços e que ele se sinta partícipe desse processo avaliativo também facilita essa desconstrução e uma metodologia ativa uma metodologia dialogada um trabalho que precisa ser prazeroso também, que precisa ser alegre. Paulo Freire dizia que a rigorosidade metódica não se acha excluída da alegria da felicidade. Então um trabalho pedagógico que facilita essa desconstrução das representações negativas deve ser esse trabalho que incentiva a participação e que acolhe o belo e que acolhe as experiências prazerosas. (A.P)

A fala do assessor retrata que a fundamentação do trabalho pedagógico que vem sendo exercido pelo NEP também colabora e atua de forma preponderante para que os educadores participem das ações do Núcleo de modo que o seu processo de desconstrução/construção das representações negativadas em relação ao analfabeto sejam paulatinamente substituídos em concomitância com sua atuação junto ao grupo e a percepção do sujeito alfabetizando que vão se dando a partir das intervenções coletivas que educadores e educandos vão desenvolvendo no diálogo, na avaliação participativa e com a própria presença dos educandos no processo de convivência com o trabalho.

O Assessor Pedagógico faz referencia a atuação das educadoras do Grupo da Guanabara no processo de ressignificação das autoimagens negativas:

Vejo que os educadores têm buscado desenvolver um trabalho nesta perspectiva, ou seja, que valorize a humanidade contida em cada educando, incentivando-o a crescer e a reinventar sua vida e sua história. No entanto, considero que a superação das autoimagens negativas dos educandos exige bem mais do que um trabalho educativo como o que o NEP desenvolve. Essa representação negativa de si próprio que muitos educandos carregam decorre da negação de suas vidas, de seus direitos, de seus conhecimentos, negação que é promovida historicamente por um modelo de sociedade capitalista, racista, eurocêntrico, colonialista, sexista. Portanto, superar essas representações negativas exigiria também a superação deste modelo excludente de sociedade, o que um trabalho pedagógico, por si só, não é capaz de fazer, como já nos alertava Freire. O que pode ser feito, neste contexto, é atuar nas fissuras deixadas pelo sistema, nas brechas, nos interstícios. É exatamente isso que fazem os educadores do NEP: alargar fissuras, o que significa promover a dignidade daqueles que tiveram suas existências negadas, valorizar os conhecimentos daqueles que passaram suas vidas inteiras sendo vistos como incapazes, impulsionar a tomada de decisão daqueles que foram imobilizados e amordaçados. (A.P)

Sem dúvida, as iniciativas em prol de um trabalho pautado no pensamento freireano e na educação popular exige da assessoria pedagógica, coordenação geral e de todos os educadores do NEP um esforço sistemático que envolve não só o ato de planejar, mas, todos os investimentos já citados pela A.P dos quais destacamos a formação permanente. Sem um ostensivo acompanhamento das atividades, bem como a efetiva aproximação entre os membros do NEP num diálogo democrático e a participação dos educadores como sujeitos de sua prática

em ações que resultam também em produções escritas, não seria possível termos o Núcleo como referência da atuação de ações populares na Amazônia Paraense.

O Assessor Pedagógico nos chama atenção de maneira incisiva para os outros modos de exclusão que concorrem em concomitância com a expulsão do sistema educacional vivido pelos educandos e, impostos pela sociedade capitalista e que tornam a superação/ressignificação de sua autoimagem um fator mais complexo e de tensões “macro” considerando a estrutura excludente da sociedade capitalista. Porém, sua fala também vem advertida de uma esperança pautada na concepção freireana e se respalda na relação amorosa que o educador deve manter com os educandos e com sua própria atuação como educador. Entretanto, Freire (2012) nos adverte.

É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade um “amor armado”, um *amor brigão* de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós. (p. 134).

A assessoria do NEP também se posicionou sobre alguns indicadores que, de acordo com a mesma, colaboram para a ressignificação da autoimagem dos alfabetizandos.

O pensamento de Paulo Freire ele é profundamente humanista, porque ele valoriza o ser humano e valoriza as potencialidades do ser humano, sobretudo. Esse pensamento quando ele serve como inspiração às práticas educativas e práticas alfabetizadoras ele acaba por fazer com que esse sujeito ele valorize sua trajetória de vida e valorize seus conhecimentos também. Tem esse traço que é o traço fundamental do pensamento de Paulo Freire que é não apenas a valorização da pessoa numa dimensão ética, mas a valorização das experiências de vida e dos conhecimentos desses sujeitos. Então eu vejo que quando os alfabetizandos que não tiveram uma experiência de escolarização ou que tiveram uma experiência de escolarização prejudicada ou inferiorizada quando esses mesmos sujeitos estão numa turma de educação popular baseado nessas características eu vejo que há uma grande possibilidade dessa autoimagem ela se reconstruir no sentido da valorização não só da pessoa – do alfabetizando – mas também das suas experiências de vida da sua trajetória e dos seus conhecimentos. Então assim, pra resumir eu vejo que é o humanismo presente no pensamento de Freire e a valorização das experiências e dos conhecimentos quer dizer, essa característica é que faz com que essas práticas Freireanas de educação popular possibilitem a estes sujeitos a reconstrução de sua autoimagem numa perspectiva de valorização. (A.P)

O assessor nos reporta aos fundamentos da educação freireana que, em movimento permanente na história construiu-se e continua se refazendo com base na educação popular. Citou a humanização como o traço freireano que melhor caracteriza a valorização do ser humano como ser *no* mundo e também a valorização de suas experiências e conhecimentos que o coloca em relação *com* o mundo. Comenta ainda que essa fundamentação que é a base do pensamento freireano e popular ao encontrar alfabetizandos que tem o estigma da exclusão como parte de sua trajetória de vida tem grande possibilidades em reconstruir a autoimagem dos sujeitos na direção de sua afirmação.

Não podemos, no entanto, nos dar por satisfeitos com a afirmação de que a educação popular dará aos educadores um selo de garantia assegurando uma alfabetização que vá ao encontro de uma ação que liberta consciências e promove a afirmação dos sujeitos. Do contrário, deveremos nos manter como “um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta [...] com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação.” (FREIRE, 2007, p. 21).

Queremos deixar claro que deveremos estar como educadores cada vez mais vigilantes, em nossa opção como progressistas e manter a coerência entre os pressupostos teóricos que defendemos e a prática que exercemos, o que Freire (2007) chamou de obstáculos à prática educativa.

Para que melhor conciliemos as falas das educadoras a respeito do processo de superação/ressignificação das autoimagens negativas elegemos algumas categorias freireanas, a saber: **a)** diálogo; **b)** todos são aprendentes; **c)** conscientização; **d)** reflexão sobre a prática; **e)** autonomia; **f)** a denúncia da opressão e o anúncio da transformação; **g)** mas no meio do caminho tinha uma educadora.

a) Diálogo³⁴

É no diálogo que as educadoras realizam o processo de afirmação das autoimagens e revelam para os educandos outra imagem, outras percepções, mostrando aos alunos que eles não só sabem como ensinam as educadoras.

³⁴Não iremos voltar às mesmas análises já feitas a partir do diálogo, mas aproveitaremos para reforçar a questão de que não é através de uma prática disfarçada de libertadora que iremos impor a ressignificação da autoimagem.

A ênfase no diálogo e no conhecimento dos alunos vai revelando outras identidades:

Em primeiro lugar você vai dar visão, vai dar ênfase, melhor dizendo, a opinião dos alunos, com isso, é claro que eles vão se sentir mais acolhidos vão sentir a autoestima. Não é porque você não tem o nível superior ou ainda não tá alfabetizado por completo que você vai ser inferior aquele educador. Não. Aí que entra o processo de humanização por quê? Vai haver a troca de saberes. Por meio dos diálogos, das conversas. Uma busca pelo conhecimento coletiva. (E1)

Ao longo do trabalho os alunos vão se sentindo mais seguros e com a autoestima e autoconfiança elevadas demonstram outras identidades. Posturas mais descontraídas e que revelam o que Freire (2011a) chamou de “vocação dos homens”. Vocação em ser humano-humanizado; vocação em “ser mais” que são o caminho para sua afirmação como identidade e como autoimagem reconhecida e conquistada.

Em contrapartida, anunciam a educação progressista que antagonicamente á bancária revela na relação dialógica o encontro com a cognoscibilidade dos sujeitos. O diálogo por sua vez, comporta no amor, na fé, na humildade, na esperança e na confiança ações que impulsionarão o sujeito para o centro das discussões tirando-o da “margem” como a sociedade opressora o tinha fixado.

As educadoras em seus registros revelaram que os alunos chegaram a verbalizar que no Grupo da Guanabara eles se sentiam mais acolhidos e atribuem isso ao diálogo existente.

Sobre o diálogo, reporta-se mais uma vez o Assessor:

Do ponto de vista das categorias freireanas eu vejo que o **diálogo** é uma categoria importante porque é exatamente no diálogo que esse processo de resignificação ele vai se dar. O educador assim como não pode reforçar esses estereótipos ligados à inferioridade do educando, o educador também não pode impor uma nova visão. Porque não é assim que o sujeito reconstrói a sua autoimagem. Essa reconstrução ela se dá no diálogo ela se dá na produção de significado, no confronto de significados (A.P).

O diálogo, assim, se firma como categoria preponderante no trabalho das educadoras e no processo de afirmação das autoimagens dos educandos.

b) Todos são aprendentes

Esta categoria utilizada por Brandão (2002) a partir de Freire (2011 a): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” nos dá a devida noção de que porque seres inconclusos é que partícipes do mundo fazemos parte de uma mesma comunidade que busca aprender.

A seguir, a educadora E1 destaca sua leitura a partir do olhar dos educandos e ressalta a importância de todos nós envolvidos que estamos na categoria humana assumirmos que estamos em processo de aprendizagem.

A gente percebe no primeiro dia de aula eles mais tímidos, mais calados, mais retraídos. Nos olham como se nós fossemos até pessoas de outros planetas, pensando: “Nossa! Ela vai chegar vai fazer perguntas difíceis. “E eu já tenho mais de sessenta anos. Já sou avô e como vai ser pra mim enfrentar esses educadores que já tem tanto conhecimento e eu não tenho nenhum?”. E com o passar do tempo eles já dizem. Eles já começam a dar opinião. Eles já começam até a perguntar, a questionar então a partir do momento que eles já começam a perguntar você já percebe que eles já não nos veem como superiores a eles. Por quê? Eles sabem que nós também somos seres humanos estamos em processo de formação – é o que nós enfatizamos – e os próprios relatos de alunos que já conseguem assinar o nome. E também deles colocarem situações, exporem um pouco da vida deles né? “Eu trabalhava na roça a gente não teve a oportunidade de estudar”. Então eles abrindo a intimidade deles já é uma forma deles demonstrarem que já se sentem acolhidos. Já sentem que tem essa quebra de hierarquia que eles estavam acostumados a enfrentar na educação tradicional. (E1)

O educador ao aproximar-se do educando como aprendiz em processo não se inferioriza, ao contrário, buscando entender como o educando aprende, o educador repensa sua própria prática e interage com outras formas de pensar para assim melhor se aproximar de estratégias que revelem novos caminhos que viabilizem modos significativos para que o educando aprenda, a partir de suas dúvidas e curiosidades, de sua crítica e de sua realidade. (FREIRE, 2012).

Esse é um trabalho contínuo na educação de jovens, adultos e idosos. É uma bússola que a gente tem que seguir porque eles chegam pra gente com essa autoimagem negativa e a gente tem que ir desconstruindo isso e mostrando pra eles. É isso que eu procuro fazer. Não só dizer pra eles porque que eles têm conhecimento já, mas mostrar pra eles. Até na fala deles nos diálogos deles, a gente fala: “Olha tá vendo como o senhor entende isso aí? o senhor sabe? o senhor tem esse conhecimento. Eu ainda não sabia disso o senhor tá me falando isso eu estou aprendendo hoje.” Então deixar bem claro nesse nosso diálogo o conhecimento que eles têm. E sempre incentivar, mostrar parabenizá-los por eles estarem ali com a gente por eles terem disponibilizado um pouco do tempo deles. Que eles trabalham tem filhos, já tem uma aluna que já estava levando criança né? Bebê. Tem uma aluna muito idosa que vem, até caiu uma vez indo pra lá. Então a gente mostra pra eles que isso é bem importante. Essa força deles, estar lá conosco pra fazer esse trabalho e mostrando que através disso eles vão crescer cada vez mais e se fortalecer como pessoa e como cidadão. (E5)

A gente costuma trabalhar a autoimagem dando relevância ao conhecimento que eles trazem. Esse é um dos pontos que eu tenho referência. A gente trabalha o conhecimento. Vai incentivando mostrando pra eles que eles são capazes que eles sabem que eles podem. Tem uma educanda que eu não esqueço até hoje. Ela chegou no início das atividades muito apática muito calada na dela sem interagir muito com o grupo. E ao longo das atividades ela já vai pro quadro já é a primeira querer responder até teve uma frase que me marcou muito. Ela disse: “ah professora eu não saí da lâmpada, mas eu sou uma gênio”. Isso foi uma coisa que me deixou muito satisfeita. São pessoas que nem falavam, não gesticulavam. (E4)

Outro aspecto importante a ser assumido com os alunos abertamente é o caráter permanente do processo educativo, compartilhado também pelos educadores. “Ninguém sabe tudo” numa demonstração clara de humildade e verdade perante os educandos.

Na educação de jovens, adultos e idosos, o que poderia ser natural como o fato dos alunos falarem, gesticularem e participarem da aula toma uma outra dimensão. É um trabalho de conquista diária e de apoio aos alunos em relação as suas iniciativas não só na dimensão pedagógica, mas de vida. Não esqueçamos que muitos não têm o apoio dos filhos ou de outros familiares.

c) Conscientização

O Assessor Pedagógico nos apresenta a categoria da “conscientização”.

Também a **conscientização**. A conscientização é um conceito freireano que está muito ligado à mudança de consciência, de percepção, de valores. E não apenas isso, a conscientização é mais do que uma mudança cognitiva, a conscientização ela implica também uma ação e eu vejo que essa mudança de conceito essa mudança na autoimagem ela decorre não apenas de uma alteração cognitiva ou de como o sujeito passa a ver a si próprio, mas decorre também na alteração das condições de vida das pessoas. É a partir das condições de vida que os sujeitos pensam a si próprios. Então quando concretamente no espaço de sala de aula um educando que nunca foi valorizado passa a ser valorizado ele também passa a se relacionar com as pessoas de maneira diferenciada. E a essa mudança de atitude corresponde uma mudança de mentalidade. Então eu acho que a conscientização também é um conceito que está ligado a isso. (A.P)

Freire (2011a) faz referência à conscientização como responsável pelo processo de inserção de homens e mulheres como sujeitos no processo histórico em que está imerso inscrevendo-o na afirmação de si mesmo.

A educadora E5 nos fala sobre como a consciência dos educandos sobre si mesmos podem revelar emoções:

[...] com os primeiros progressos dos alunos a gente vê como isso mexe com eles positivamente, entendeu? Tem uma aluna nossa que ela chegou com muita dificuldade e realmente foi uma dificuldade pra ela. Eu vejo assim que ela era muito insegura com ela mesma achava que ela não era capaz. E quando ela viu que ela conseguia já formar algumas sílabas, já estava até conseguindo ler mesmo algumas coisas isso mudou pra ela. Foi assim algo maravilhoso. A gente via no rosto dela essa mudança. A gente via que ela estava até mais confiante mesmo. Então só o fato da pessoa que está tanto tempo sem estudar e um belo dia descobrir que ela pode, que ela é capaz. Ela é capaz de escrever e entender uma sílaba, uma palavra, isso muda. Muda dentro do aluno. Ele se sente capaz mesmo de chegar mais longe. Então isso realmente muda o pensamento deles (E5).

A educadora E5 nos apresenta o caso de uma educanda especial. Estudou na APAE e no Pestalozzi durante vários anos. Provavelmente desde os 07 anos de idade até a pré-adolescência. Durante este período era levada pela mãe que, como analfabeta, não pode acompanhar de forma mais participativa a filha nos locais onde recebeu acompanhamento pedagógico.

A educadora E5 enfatiza a mudança de comportamento que acontece interna e externamente, e relata que notou algo de novo na aluna após perceber que já começara a arriscar ler as primeiras sílabas. No relato da Educadora vemos que autoimagem mexe com nosso ser como um todo. Evidências que se expressam de dentro para fora.

d) Reflexão sobre a prática

Neste tópico o olhar das educadoras traduzirá, com base em relatos vivos de sua prática durante os encontros no grupo da Guanabara, sua percepção sobre a ocorrência da superação da autoimagem negativa dos alunos em direção a uma afirmação desta mesma imagem as quais, todas as educadoras, sem exceção, afirmaram ter acompanhado.

A pesquisa socioantropológica atua nesse momento como aliada pois, as informações reveladas durante a pesquisa poderão dar aos educadores indícios de situações que poderão tornar esses alunos menos ou mais suscetíveis a evasão ou que demande um tratamento diferenciado, de maior apoio à frequência às aulas, entre outras situações.

A educadora E2 fala sobre um alfabetizando que chegou ao grupo na condição de analfabeto. O Grupo da Guanabara teria sido a primeira escola que, depois de um período curto da infância, ele frequentara.

O educando ele trazia muitas dificuldades. Pelo fato dele chegar sem conhecer as letras sem conhecer as palavras Sempre falava que se sentia diminuído em relação aos outros alunos por eles já saberem escrever as palavras, [...] ler. Diversas vezes eu pude observar ele em algumas atividades que precisava ler alguma palavra aí quando o outro lia corretamente ou escreviam alguma coisa ele sempre comentava assim: “Ah porque ele já estudou e eu sou burro”. E nesse semestre a gente percebeu que ele já não falava tanto. Então eu penso que esse aluno conseguiu superar em parte essa dificuldade. Se os outros tinham mais dificuldades e talvez não expuseram tanto quanto esse educando, mas, em relação a esse especificamente com certeza a gente conseguiu uns 50%, 70% melhoria nessa autoimagem dele. Com certeza. As outras educadoras tinham sempre um foco nele apesar de que tá todo mundo sendo trabalhado no encontro, mas a gente percebe as necessidades maiores né? (E2)

É interessante perceber que, não só neste, mas como em outros relatos, os alunos expõem sua autoimagem, e a verbalizam frequentemente de modo que para um educador atento e sensível a voz dos educandos ficará nítido compreender que é necessário que haja um trabalho focado na autoimagem dos mesmos. Sensibilidade que é necessária para que a educadora E2 pudesse avaliar que, com o decorrer do trabalho o educando em referência pouco esboçava sobre o fato de não se achar capaz diante de outros colegas de turma.

Todas as educadoras são unânimes em afirmar que veem a transformação dos educandos ao analisarem do momento em que adentram ao grupo e, depois, com o passar dos encontros, já é possível reconhecê-los de outra forma. As novas imagens revelam pessoas mais “soltas”, que verbalizam mais o seu pensamento. Apresentam-se mais descontraídas, esboçam sorrisos. Falam abertamente sobre a vida, os problemas pessoais e àqueles manifestos no contexto social. Demonstram desejo pela participação não só no diálogo, mas sentem-se seguras também para ir ao quadro. Emitem opiniões sem se sentirem inibidas ou desencorajadas.

A educadora E3 e um dos educandos falam claramente sobre o processo de exclusão. A educadora problematiza e faz o educando pensar:

Tem fatos que eles contam que foram excluídos da escola da própria sociedade por conta de não saber, de não aprender. Esses que foram excluídos a gente trabalha mostrando que não é por aí. Não é desse jeito que falaram a ele ou que mandaram ele se retirar da sala. Não é por aí. Porque a gente até diz assim: “olha essa pessoa viveu numa época e não tinha esse conhecimento de como trabalhar com o aluno”. Achar que trabalhar com o aluno é passar o trabalho e ele tinha que fazer se ele não fizesse ele era burro e tinha que sair da sala. Não existe essa pessoa burra. Mostrar que ele sabe. E o que ele consegue resolver mostrar. Tá vendo como sabe? Isso é bom! A gente tenta reanimar. E isso tem trazido resultado pra gente. A gente tem percebido em relação a volta desses alunos. (E3)

Na mesma perspectiva de outros depoimentos, mas sem perder a relevância a educadora E3 sem aprofundar muito a questão sobre a ideologia dominante que mantém o professor como massa de manobra opressora, justifica para o aluno a conduta desumana que classifica e estigmatiza as pessoas como não produtivas intelectualmente. Como estratégia para desconstruir a autoimagem a educadora utiliza as oportunidades de aprendizagem do aluno para dizer que ele consegue, ele sabe e avalia que essa conduta tem trazido bons resultados para o grupo.

e) **Autonomia**

O processo de libertação de homens e mulheres anunciado por Freire (2011a) é um processo que faz nascer junto com ele a autonomia. Para ser autônomo é preciso ter liberdade, mas obviamente que uma liberdade regida pela ética e amorosamente amadurecida no diálogo e no respeito às diferenças. (FREIRE, 2011f).

O Assessor Pedagógico, também, destaca a autonomia como categoria que participa do processo de superação/ressignificação das autoimagens negativas:

A categoria da **Autonomia** também na medida em que a autonomia está ligada a essa aposta no ser humano a essa capacidade de criar e subverter e, portanto, de se desamarrar das estruturas e das mentalidades conservadoras e atrasadas. Então em síntese eu acho que é isso. Eu acho que essa ressignificação que é impulsionada pela educação popular decorre dessa visão outra do ser humano e decorre dessas três categorias que eu considero que sejam centrais: o *diálogo*, *aconscientização* e a *autonomia*.(A.P)

Muitos educadores que transitam no meio educacional ainda estão atreladas às mentalidades conservadoras e atrasadas como cita o Assessor Pedagógico inviabilizando o projeto de uma sociedade mais justa e humana. A presença do NEP no cenário acadêmico e popular da Amazônia é uma resposta concreta de repúdio e ao mesmo tempo de convocação à formação de educadores mais conscientes da responsabilidade em reconhecer identidades e ressignificar autoimagens.

A educadora E4 nos apresenta um relato de uma educanda de 82 anos:

[...] uma educanda de 82 anos que chegou ao grupo não sabia ler não sabia escrever nem o próprio nome. [...] Ela mesma nos relatou que foi uma alegria muito grande pra ela poder ir ao banco sem precisar da ajuda da neta, mas já assinar o nome dela. Ela já começou a ler a bíblia dela que era o sonho dela. Então ela tá superando a questão da autoimagem. A gente sabe que tudo é um processo não tem como a gente mudar uma história de vida, toda uma trajetória de exclusão social, mas a partir das nossas atividades a gente ameniza muitas situações. São pessoas abatidas pessoas que não acreditam em si então a partir das nossas atividades a gente vê que essas pessoas passam a acreditar em si a se evidenciar mesmo como sujeito detentor de um saber muito lindo muito apaixonante. Foi uma coisa muito significativa pra mim. Realmente o resgate que a gente faz daquelas vidas e o sujeito passa a se ver como protagonista da história. O sujeito passa a se ver capaz de questionar de contestar de transformar realidade que é o mais interessante. (E4).

É comum se observar a religiosidade muito presente dentre os idosos que frequentam a EJA. Muitos ainda retornam para o espaço educativo tendo como objetivo principal ler a bíblia. No caso relatado pela educadora E4, apesar do objetivo da educanda em questão não ter sido esse especificamente, acabou ganhando uma relevância, haja vista ser a bíblia o suporte de leitura mais usual para a educanda. O fato de não ter mais que depender de um parente para ajudá-la na escrita do nome também foi registrado pela educanda como um ganho. Poderíamos dizer a conquista da liberdade para esta nobre educanda que, aos 82 anos, se torna mais autônoma, mais a vontade para, mesmo acompanhada por alguém, ser livre para resolver seus problemas, assinando seu próprio nome.

f) A denúncia da opressão e o anúncio da transformação

Os grupos que atuam na proposta pedagógica de uma educação popular não podem perder de vista esta categoria freireana para que não se tornem “palavra oca”, mas que à luz da crítica leitura de mundo, denunciem a exclusão e anunciem uma educação que, por tudo aqui já apresentado, é possível e real.

A denúncia e o anúncio transformam-se assim em uma das “armas” que os educadores devem utilizar para combater os obstáculos que Freire (2000) faz referência, pois são formas de pensar a prática de modo a não cristalizá-las em um campo de forças inquestionável, como verdade absoluta. Daí a importância dos educadores estarem a todo o momento em reflexão. Reflexão dentro de seus grupos de trabalho, reflexão que se dá no próprio ato de planejar e na avaliação e por em prática suas ações, reflexão que se dá também nos registros escritos. Caminhos que se renovam e que, portanto, não estão aqui pensados como receitas, mas se constituem como possibilidades de pensando a prática não cairmos nas armadilhas da domesticação das mentes.

g) Mas, no meio do caminho tinha uma educadora

No decorrer da entrevista com a educadora E2 quando perguntávamos sobre sua crença na resignificação da autoimagem dos educandos a partir das ações desenvolvidas pelo NEP, a mesma nos surpreendeu dizendo:

Eu acredito sim porque mudou minha própria imagem, mudou a visão que eu tinha em relação a mim mesma. Eu imagino os alunos. A gente que tá na Universidade a gente sabe que quem tá fora muitas vezes tá fora porque não teve oportunidade. Mas às vezes a pessoa de fora acha que quem tá aqui é superior. Não é isso! E a gente tem as vezes uma imagem parecida com o aluno que não é alfabetizado. Uma imagem negativa em relação a si mesmo. E eu imagino que dentro dessas concepções que são trabalhadas dentro do NEP o método freireano os alunos, com certeza eles têm a estima deles... Claro que não é do dia pra noite. O aluno chega todo calminho só observando e depois ele já começa a falar começa a lembrar de algumas coisas porque o questionamento as ideias vão acontecendo e ele já vai se sentindo a vontade para agir pra se manifestar e eu acho que esse é o diferencial né? (E2)

As declarações da educadora são de grande valia pra essa dissertação, não só pela força das declarações em si, mas pelo valor em significado que vão além do objeto de pesquisa que ora nos debruçamos. A autoimagem assim é ressignificada a partir deste relato em específico porque tanto a ratificamos do ponto de vista de sua humanidade quanto do ponto de vista da dialética das relações com o trabalho pedagógico que se mistura e intercruza a todo o momento no que chamamos comumente relação professor-aluno. A fala da educadora ainda nos reservaria uma análise á luz da educação popular:

[...] Esse diálogo que tu tens com o professor com o educador-aluno; aluno-educador isso daí é um diferencial pra qualquer educação, mas especialmente dentro da educação que o NEP trabalha. Eu percebi isso nesse período pequeno que eu participei da evolução de alunos. A imagem de um morador de periferia de achar que ele não tivesse direito, mas que ele no fundo, ele sabe que ele pode, mas ao longo do tempo a sociedade foi construindo uma ideia que ele não teria esse poder de sair do casulo e dar sua opinião. Com a educação com certeza esse diálogo essa coisa que aparentemente é uma coisa simples, assim conversar saber como é que acontecem as coisas no dia a dia do aluno isso aí aos poucos vai construindo uma relação de amizade, segurança, confiança e esse diálogo junto com as aulas enfim com certeza constrói uma imagem melhor de si de uma pessoa com potencial. (E2)

A representação da educadora E2 a partir da expressão “sair do casulo” é algo bem significativo que retrata essa imagem do casulo como lugar de prisão, esconderijo de identidade que condiciona os seres humanos. A educadora também nos revelaria que foi aluna da EJA. Em decorrência das dificuldades econômicas que enfrentaria durante o período da adolescência por várias vezes teve que interromper os estudos até chegar a concluir o ensino médio e prestar o vestibular.

Estas oscilações em sua trajetória escolar trariam algumas repercussões negativas em sua autoimagem que aos poucos estão sendo ressignificadas a partir do contato com a educação popular.

Apesar de estar estudando um curso de licenciatura eu não me via dando aula. Em nenhum momento. Ah terminou a faculdade eu vou fazer sei lá... Pesquisar. Eu não me via dando aula, fazendo as coisas... Assim, apesar de que eu tenho algumas dificuldades. Claro todo mundo tem, mas hoje eu me vejo. [...] a partir dessas leituras que eu tenho, agora de Paulo Freire. Da convivência com os alunos de lá da Guanabara, isso influenciou muito. E eu não tinha uma imagem tão boa assim de mim mesma como aluna. Eu acho que eu estudei seis meses o ensino médio. Eu não completei o ensino médio como as outras pessoas que estudam série por série. Eu tinha que trabalhar. Eu sempre precisei trabalhar. Então todo o período que eu passei fora... Sei lá quanto tempo que eu fiquei fora. [...] Eu fiz vestibular achando que eu não ia passar. Entrei na faculdade achando que não ia sair, entendeu? Eu estou desconstruindo essa mentalidade aos poucos. É isso. (E2)

Como podemos observar no último relato, a autoimagem é o resultado de uma identidade que está atrelada a um processo histórico de dimensões variadas, mas que substancialmente remete-nos a história pessoal que em diferentes momentos geram personagens articulados e produzidos por nós ao longo de nossa existência. (CIAMPA, 2005).

Não nos cabe aqui enveredar por esta complexa seara que é o estudo das identidades e autoimagens mesmo porque não se trata de uma pesquisa em psicologia social, mas, de alguma forma, as aproximações que fizermos com o tema serão valiosas para que ampliemos nosso campo de visão sobre as repercussões que a educação e o educador enquanto somatória e produto de uma concepção estarão diretamente e indiretamente influenciando na vida das pessoas.

Encerramos aqui mais uma seção desta dissertação onde aprofundamos um pouco mais sobre a ressignificação da autoimagem negativa dos educandos jovens, adultos e idosos a partir de uma mediação pedagógica pautada na educação popular. Nesta etapa ouvimos as vozes dos educadores do NEP que atuam no Grupo da Guanabara como também a do Assessor Pedagógico que acompanha diretamente o trabalho. Podemos acompanhar através dos relatos dos educadores as percepções dos mesmos sobre vários aspectos relacionados às autoimagens negativas que os educandos do Grupo vivenciam, mas também como os educadores estão percebendo sua ressignificação.

Na próxima seção ouviremos a voz dos educandos do Grupo da Guanabara a partir de suas histórias de vida e de trajetória escolar, buscando encontrar elementos de análise que nos articulem com a educação popular e a concepção freireana.

6 AUTOIMAGENS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA: A DIALÉTICA DA IDENTIDADE CONSTRUÍDA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

“Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar...”

Não temos como iniciar esta que é a última e, uma das mais importantes seções desta dissertação sem voltarmos o nosso olhar ao objeto desta pesquisa e aos objetivos a que nos comprometemos no início de nossa trajetória metodológica. Concomitantemente estaremos nos remetendo ao perfil dos educandos, agora mais engrandecido de detalhes do que aquele apresentado na trajetória metodológica.

As educadoras da Guanabara na seção anterior serviram como porta vozes dos alunos à medida que, quase sempre, se remeteram à fala destes para confirmar ou negar os argumentos utilizados em seus próprios discursos. Agora, nesta seção, iremos “ouvir” as vozes dos próprios educandos que gentilmente participaram das entrevistas e com muita disponibilidade responderam às perguntas a eles feitas.

Dos dez educandos entrevistados, quatro são egressos³⁵ do Grupo e, portanto não fazem mais parte do total de alunos que hoje o frequentam. A intenção de incluí-los na pesquisa foi, considerando seu distanciamento das atividades, aproximarmos-nos de suas percepções sobre o trabalho desenvolvido e, assim avaliar, se seria possível colher informações sobre as possíveis contribuições e ou representações deixadas pelas práticas de educação popular no período em que estiveram como alunos.

³⁵ Todos fazem parte de uma mesma família e tiveram que deixar o Grupo de Alfabetização por motivo de mudança de sua residência, deixando o município de Ananindeua e indo residir na ilha de Mosqueiro, distrito administrativo pertencente à capital Belém e distante de Ananindeua aproximadamente 28 km.

Dez educandos, cinco homens e cinco mulheres com idades entre 13 e 83 anos estarão pronunciando vozes de inclusão nesta seção que tem por objetivo não só identificar as autoimagens negativas, mas perceber nas falas se em concomitância a voz que se anula há algum contra ponto com uma identidade que também se afirma. Da mesma forma, tentamos captar elementos nas falas que possam nos transportar para as práticas pedagógicas populares exercidas no Grupo da Guanabara e que de forma tão verdadeira foram socializadas pelas educadoras.

Dividiremos esta seção em duas etapas. Na primeira elucidamos sobre aspectos referentes a produção das identidades. Desta forma pretendemos chegar mais próximo possível à compreensão da fala dos educandos. Analisamos as vozes dos educandos recheadas de memórias. Ricas memórias que nos dão exata noção de como suas identidades começaram a ser produzidas e conseqüentemente as autoimagens negativas foram sendo delineadas. Em seguida, analisaremos os dados sobre a participação dos sujeitos na escola durante o período da infância: as lembranças, as representações que faziam da escola na infância.

Na segunda etapa analisamos a participação dos educandos na turma de alfabetização da Guanabara, os motivos que os levaram a chegar até o Grupo, a repercussão da volta aos estudos pelos familiares, os pontos destacados como positivos pelos educandos entre outros.

6.1 TRAJETÓRIA DE VIDA, MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

*“Eu venho lá do sertão,
eu venho lá do sertão,
e posso não lhe agradar.
Aprendi a dizer não.
Ver a morte sem chorar.
E a morte o destino tudo a morte o destino tudo
Estava fora de lugar eu vivo pra consertar.”*

6.1.1A produção das identidades: tensão entre negação e afirmação

Durante as entrevistas foi possível entrar em contato com uma riqueza imensurável de histórias relatadas e que brotavam das vidas e se revelavam em

nossa frente. Histórias com “H” de Severinos e Severinas³⁶ reais, plurais abatidos pela vida e pela história que de alguma forma herdaram e das quais, por inúmeros motivos, iremos conhecer, o contato com o conhecimento legitimado pela escola não faria parte. Histórias que naturalmente foram surgindo à medida que as perguntas iam transcorrendo e que em suas vozes denunciavam as desigualdades e anunciavam a luta pela humanidade e dignidade do povo, que de forma tão corajosa e determinada fizeram da vida do educador Paulo Freire um legado a favor dos oprimidos.

A vida eclode nas autoimagens aqui reveladas. Por isso, não poderíamos deixar de fazer com que as vidas também brotassem, assim como emergiram durante as entrevistas. Não levar em consideração essa riqueza é deixar as vozes encobertas, negando, assim as identidades, ou pelo menos parte das identidades que os educandos permitiram revelar. É depor contra a coerência de tudo aquilo que defendemos e acreditamos e pela qual estamos aqui de forma declarada fazendo opção.

Para que possamos adentrar um pouco mais na temática das autoimagens produto que são das identidades, é preciso que avancemos nos modos de sua produção. Já deixamos claro, anteriormente, que identidade é fenômeno social e histórico, agora refletiremos um pouco sobre seu caráter temporal. Nascemos em um tempo regido por condições históricas e sociais que irão influenciar nossa existência. Um tempo dado em um contexto pré-existente formado por identidades-personagens agrupadas em um núcleo que denominamos de família.

A identidade deve ser vista tanto do ponto da representação que os “outros” idealizam, antes do nascimento, mas também, devemos considerá-la como fruto de uma produção que nós como atores assumiremos ao nascer. Vale dizer que estes dois momentos assumem implicações recíprocas (CIAMPA, 2005).

Esta representação (dada) da qual nos fala o autor, advém do que o mesmo chama de *identidade pressuposta* que é permanentemente ratificada nas relações sociais pelos que já estão no mundo e que atribuem aos que irão chegar adjetivos e predicções que aparentemente receberão um caráter atemporal:

Antes de nascer o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente como

³⁶ Fazendo menção ao título do livro de Ciampa (2005): A estória do Severino e a História da Severina.

filho, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente esta representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família. (CIAMPA, 2005, p. 168).

O exemplo citado pelo autor é bem significativo porque assume caráter de herança, marca que irá ser determinante, e a qual, na grande maioria das vezes, deveremos estar presos pelo resto da vida. “Se for menino seguirá a minha profissão”, “Se for menina será bailarina como a mãe.”. “Esse aí se puxar ao pai não vai dar pra nada.”. “Nasceu pobre, vai morrer pobre”. Do contrário, pensar que somos livres para constituir outras representações e identidades sobre nós mesmos transformando-nos é pensar que somos transformação/multiplicidade, permanência/unicidade (SAWAIA, 2009).

As representações dadas depois de incorporadas, são re-postas pelos próprios sujeitos no sentido de confirmação àquilo que nos foi “posto”. Assumimos a personagem e precisamos alimentá-la permanentemente criando a *mesmice* da identidade através da reposição. (CIAMPA, 2005).

O ser humano também se transforma, inevitavelmente. Alguns, à custa de muito trabalho de muito labor, protelam certas transformações [...] tentam de alguma forma continuar sendo o que chegaram a ser num momento [...] Outros são levados a essa situação involuntariamente quando seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicada, barrada, impedida; na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições socioeconômicas desumanas; às vezes mesmo com condições favoráveis, milhares, talvez milhões de pessoas são impedidas de se transformar são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar *interesses* estabelecidos, situações *convenientes* que são, se radicalmente analisados interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso a *mesmice* imposta). (CIAMPA, 2005, p. 171)

O autor nos leva a refletir sobre o quanto é complexa a teia em que estamos enredados. Internamente nossas estruturas psicológicas convivem com a permanente tensão, entre a reposição da identidade dada e a possibilidade de transformação que a vida, o “outro” as circunstâncias imprevistas nos põem diante do risco do novo como se tivéssemos que nos reconhecer em uma nova estrutura de pensamento diante de algo que até um tempo atrás não nos passaria pela cabeça reconhecer como viável.

No caso dos educandos que viveram e vivem situações de negação e cujas identidades foram assim re-postas e constituídas, transformar-se e pensar-se

capaz de aprender, de criar, de se manifestar em público sem medo de se sentir ridicularizado ou diminuído é chegar ao ápice da tensão entre continuar na *mesmice* ou assumir uma nova personagem.

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos do que se vem costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, só uma coisa nem só a outra. Nem só, repetamos o inato, nem tampouco o adquirido, apenas. (FREIRE, 2012, p. 101)

No trabalho com a autoimagem não podemos então entender que deve haver uma única identidade e, por conseguinte, uma única autoimagem. Posso me perceber de várias formas, dependendo da situação e do tempo a que a ela for exposto, dependendo do momento de vida pelo qual estou passando e mesmo do “estado de espírito” que me faz sentir em algum momento mais ou menos fragilizado diante da vida. A identidade e a autoimagem se metamorfeiam, como aponta Ciampa (2005).

6.1.2 Autoimagens negativas produto de histórias de negação

Apresentamos por meio da narrativa dos sujeitos um pouco das histórias de vida que foram sendo reveladas ao longo das entrevistas. Ao inquirirmos os educandos sobre o tempo de permanência na escola durante a infância os mesmos tiveram que revisitar seu contexto histórico e com isso, alguns nos relataram um pouco de suas histórias.

Os alunos que possuem escolaridade a partir da 1ª série – excetuando-se o educando Rubens – tiveram tempo de permanência oscilante no ambiente escolar revelando uma relação muito instável com a escola, ora não a frequentando, ora apresentando oscilação no que diz respeito à frequência. A falta de registros de memória, também, nos dá indícios da ausência de um vínculo mais sistemático com a instituição escolar.

As etapas que acompanhamos, a seguir, reúnem fragmentos de identidades, autoimagens e sentimentos que entre a negação dos direitos e a afirmação diante da vida, prevalece a esperança em continuar lutando. As falas para serem melhor compreendidas foram reunidas levando em consideração estas premissas e estão

assim organizadas: **a)** a escola negada; **b)** minha culpa minha máxima culpa; **c)** a produção dos invisíveis; **d)** mais do que especial; **e)** sentimento de abandono **f)** sinônimo de acolhimento.

a) A escola negada

Os educandos Catarina (1931), Olga (1946), Moacir (1948) e Sérgio (1948) não frequentaram a escola durante a infância. Os motivos são bem variados, e nos serão apresentados na voz dos educandos durante as análises. O educando Moacir frequentou muito pouco a escola, tempo que não tem registro de memória, por isso ele está incluso nesse bloco de relatos. Vejamos o que nos apresentam os educandos a partir de suas vozes:

Apareceu um senhor lá do exército atrás de uma pessoa, de uma criança pra servir de companhia pra filha deles. Aí minha mãe com meu pai agarrou me deu pra eles. Mas eles nunca me colocaram numa escola. Nunca. Não fui pra dentro de uma casa. Fui pra dentro de um inferno. Passei aquilo que o diabo não quer passar. Sofri muito nessa casa. Sofri, sofri até que quando meu pai adoeceu, foi lá, viu o meu estado como eu estava, daí ele mandou me buscar. [...] Quando eu voltei meu pai já tinha morrido. Aí eu voltei pra casa da mamãe né? Fui trabalhar no roçado. [...] Ai foi o tempo que ele (se referindo ao marido) foi pra lá aí nós nos conhecemos ai se juntamos e fomos viver juntos. (CATARINA).

Com o consentimento dos pais, Catarina sem escolha, e sem entender o que estava acontecendo, segue para Belém. Iria servir de dama de companhia para a filha do casal também criança. Morou lá aproximadamente dos 05 aos 12 anos. Sem o amor dos pais, sem escola, sem direitos. Uma sucessão de negações que inicia pela opção dos pais em dá-la para desconhecidos. Foi impedida de viver na companhia daqueles que, em teoria, lhe dariam proteção. Ao contrário, foi exposta desde cedo ao sofrimento.

Em seguida, retorna a casa dos pais. Pouco tempo depois seu pai vem a falecer e Catarina vai trabalhar na roça com sua mãe. Nesta época conhece aquele que viria a ser seu marido. Catarina com 15 anos se casa. A partir daí, depois de passar um tempo em Igarapé Açu viaja para outros municípios do Pará, mas, não havia escola. Já casada e como mãe as coisas ficam mais difíceis.

Vemos que a história de Catarina ainda esconde outros detalhes que não nos foi possível verificar, mas que revelam, pela clareza com que a mesma cita as palavras “inferno”; “diabo” e “sofrimento” a carga emocional que isso significou para sua autoimagem.

A educadora Olga nasceu e se criou na comunidade de Itacuruça pertencente ao município de Abaetetuba. Filha de pais analfabetos cresceu entre os cinco irmãos que também não tiveram acesso à escola. Trabalhava na roça com os irmãos ajudando os pais a manter a produção agrícola baseada na cultura de subsistência.

Olga sai da casa dos pais aos 18 anos e vem morar em Belém trabalhar em casa de família como doméstica.

Não, quando eu era criança eu não cheguei a estudar porque a gente morava no interior e escola lá no lugar que eu morava era difícil, era muito longe, não tinha nem escola quase por lá. Agora já tem. Agora já tem umas escolinhas por lá, mas naquela época não tinha nada. Não tinha nada mesmo [...] Quem tivesse parente morando na cidade aquela criança ficava pra lá. Assim por exemplo da idade do Rubens. Ia para lá para estudar se não, ficava lá e não tinha adiantamento nenhum porque não tinha mesmo escola naquela época. (OLGA)

As limitações vividas no contexto familiar de Catarina e Olga refletem a imposição econômica e social do cenário brasileiro vivido no início do século XX, acentuadas em nossa região pelo fator geográfico. Tanto estávamos distantes geograficamente dos centros urbanos onde a economia e o acesso aos serviços em teoria se faziam mais disponíveis quanto pelas características de nossa geografia se tornavam um entrave para promover o acesso à educação. Aspectos já tratados nesta dissertação quando analisamos o contexto histórico da educação de jovens e adultos e da educação popular.³⁷

A história de Moacir tem um enredo próximo aos anteriores, na medida em que também reflete a realidade familiar e as necessidades econômicas enfrentadas. Moacir teve um breve contato com a escola e, por isso, não se lembra do quanto estudou. Moacir nos conta:

Eu comecei a estudar um pouquinho. Eu era criança não sei nem lhe dizer o tanto que eu estudei. Ai a gente se mudou, como eu lhe falei antes né? A gente se mudou de lá do Quatipuru pra Bragança. Pro interior de Bragança, não pra Bragança mesmo. Lá não tinha escola perto né? E aí você sabe Depois que a minha mãe morreu aí que ficou difícil mais né. Comecei a trabalhar muito novo. Depois que a gente se mudou, sabe como é criança, aí abandonou né? Esqueci até da cartilha que eu tinha, aí foi trabalhar, aí não liguei mais. (MOACIR)

³⁷ Ver seção 3

A sua mãe morreu quando ele estava aproximadamente com 5 ou 6 anos. Depois disso não teve mais contato com os estudos. O trabalho seria sua única ocupação e passados 60 anos só iria voltar a estudar no Grupo da Guanabara.

Odilon (1944) começou a frequentar a escola com 11 anos. Antes disso, sua vida era acompanhar a mãe na colheita de Ucuúba.

Ela cortava seringa. Juntar ucuúba que é uma frutinha que tem. Dessa ucuúba que eles fazem o sabão. Aí eu comecei a acompanhar ela. Nós era quatro irmã e dois irmãos. Outro mais velho que eu, morava com a minha vó. Minha vó morava só. Era velhinha e meu pai deu pra ele morar com ela. (ODILON).

Com Sérgio (1948) a situação não seria diferente. As suas lembranças são que muito pequeno saiu de Belém e foi morar com a família às margens da estrada Belém-Brasília. Ele conta que o pai trabalhou na construção da rodovia e era uma pessoa muito trabalhadora. Movidos pelo sonho de um *Brasil grande*, ideal que fez parte do governo de Juscelino Kubistchek³⁸ e pelas promessas de trabalho onde milhares de pessoas na época foram impulsionadas, a família de Sérgio seguiu. O próprio educando conta:

Quando eu fui para Belém Brasília eu era pequeno um garotinho. A gente foi morar no tempo que a Belém Brasília abriu. Naquele tempo a gente era incentivado a trabalhar mesmo voluntário. A gente não tinha escola perto além que meu pai ele era uma pessoa que trabalhava muito. Era uma pessoa muito trabalhadora. A gente trabalhava muito desde garoto. Ai o que ele fez? Não meu filho eu como já sei alguma coisa – a nossa mãe também não era uma pessoa analfabeta. Também tinha um determinado saber. Aí ele disse: *não, a gente ensina eles*. Ai botou nós tudinho. Os irmãos a gente sabia ler e escrever um pouquinho. (SÉRGIO).

O trabalho então passou a ser o principal projeto da família. A falta de uma escola perto do local onde eles moravam fez com que o pai tivesse uma brilhante iniciativa. Ensinar para os filhos o pouco que os pais sabiam fez com que a imagem, principalmente do pai, para Sergio se tornasse um exemplo de vida. Ele prossegue nos contando um pouco mais sobre a presença do pai em sua vida.

³⁸ Ver seção 03.

A gente sabia que existiam pessoas que estudavam, a gente tinha essa ideia, tinha vontade, mas só que ele dizia pra gente. É se não tem, a gente vai trabalhar que um dia a gente vai pra uma cidade grande dessa – ele falava pra gente. A gente vai pra uma cidade vocês vão estudar. Ele falou: *vocês vão estudar comigo*. Era uma pessoa muito bacana ele. E depois quando vocês saírem de casa vocês já sabem um pouquinho. Se Deus quiser não vai ser difícil pra professora. Vê só que a atitude dele era uma boa atitude. (SERGIO)

A escola não lhe faria mais tanta falta, afinal de contas, o apoio incondicional dos pais a ele e aos irmãos foram recompensadores, pelo menos naquele momento. Como agora passados todos esses anos ele iria desfazer a imagem do pai? Desfazer a imagem do pai talvez significasse para Sérgio desfazer sua própria autoimagem.

Inclusive eu trago de herança dele a minha caligrafia. A minha primeira professora era encantada pela minha caligrafia. Outra coisa, eu sou canhoto e escrevo da direita. A senhora já pensou a pessoa botar na cabeça de uma pessoa que escreve com uma mão para escrever com outra? Eu sou canhoto. Ele me ensinou a escrever com a direita. Pra senhora ver o interesse dele. Era uma pessoa muito bacana. Porque quando nós aprendemos ele foi ensinar a gente a fazer as primeiras letras assim, ai ele pegava na mão da gente. Ele segurava por cima da minha mão aqui com a mão direita dele na minha direita. Então pra ele segurar com a esquerda, ele não sabia escrever com a esquerda. Então esse foi o problema aí ele fez o seguinte: não meu filho como é que eu vou segurar na tua esquerda para te escrever se eu não sou canhoto? Ai ele segurava com a mão direita na minha mão direita para me ensinar a escrever. (SERGIO)

Não nos cabe aqui analisar o quanto pode afetar uma criança cognitivamente ou psicologicamente sendo canhota ter que aprender a escrever e se alfabetizar como uma criança destra. Como também nos faltaria competência para adentrar no campo da psicologia. Não é esse nosso intuito. No caso do educando Sérgio, é mostrar que de forma mais rigorosa ou não, Sergio também foi submetido à negação e, por conseguinte, à exclusão. Mais uma vez, como nos outros exemplos analisados temos um contexto socioeconômico sendo gerido por uma ideologia do capital que explora e manobra pessoas. A ideologia capitalista atua na base da sociedade e tem na família uma de suas aliadas.

b) Minha culpa, minha máxima culpa

Nascido em 1944, em Nova Olinda, interior de Bragança, Paulo chegou à capital paraense em 1957. Não tem lembrança de quanto tempo permaneceu na

escola no período da infância. Sua frequência nos estudos foi muito oscilante. Paulo se autodenomina como “nó cego”, por ter apresentado comportamento muito agitado durante a infância. Hoje convive com a culpa:

Quando eu cheguei aqui eu aprendi uma profissão e achei que não ia mais precisar dos estudos [...] se eu tivesse estudado eu estava com uma aposentadoria melhor. Mas eu não estudei, então eu estou colhendo o que eu plantei. Então eu não me queixo de ninguém. Me queixo de mim que não fui esforçado. (PAULO).

O sentimento de culpa também foi captado na voz de Sérgio em diferentes momentos como poderemos ver a seguir:

[...] não pude ter um estudo mais avançado porque eu não tinha um apoio de pai. Fiquei sem meu pai, sem minha mãe. Fiquei trabalhando de empregado [...] não tem carteira assinada. Não tive um determinado apoio para estudar. Porque a pessoa que estuda ele tem que ter um apoio numa cidade pequena ou mesmo numa capital, você sabe disso. Ai foi o meu problema deu ficar com os estudos baixos [...] (SERGIO)

Eu morava só ai tinha que chegar em casa fazer janta, fazer almoço. Já era hora de ir para o colégio, aí não tive como segurar. (SERGIO)

Eu sempre pensei em estudar. Pensava e tinha aquilo, mas quando eu queria me apoiar... [...] eu fui uma pessoa que não demorava no emprego. Eu demorava negócio de um ano dois anos saía e ia logo para outro. Quer dizer, aquilo mudava de rotina porque às vezes trabalhava em Icoaraci³⁹, às vezes trabalhava em Belém, ai precisava de dois ônibus. (SERGIO)

Eu sempre dizia que um dia eu ia chegar num local e ia ter um apoio desses, ia estudar só que não fui capaz. (SERGIO).

O sentimento de culpa e frustração é bastante recorrente entre os alfabetizados jovens, adultos e idosos. Recorrência histórico-ideológica que advém do fato do sistema educacional brasileiro nunca ter considerado a EJA como um direito do cidadão, mas sempre no patamar do assistencialismo, como um favor, um préstimo a quem necessita de auxílio⁴⁰. Freire (2000) dialoga conosco sobre este aspecto:

³⁹ Distrito pertencente a Belém distante 20 Km da capital.

⁴⁰ Ver seção 3 desta dissertação.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. [...] Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante. (p. 84).

Mais uma vez vemos a grande responsabilidade que os educadores que atuam na EJA tem em problematizar a realidade histórico social dos grupos populares no sentido de lhes fazer repensar sobre esta concepção, porém também é necessário que se possa mostrar aos educandos um plano de trabalho coerente onde as aulas possam ser estimulantes, as tarefas igualmente envolventes e os resultados possam ser avaliados pelo grupo para que novas etapas didáticas se estabeleçam. A participação dos educandos na resolução de problemas, na escolha das propostas e no máximo de ações que tenham como significado a parceria e a cumplicidade com o trabalho feito é de grande valia para que a autoimagem e a autoconfiança dos educandos possam revelar outras posturas no grupo.

c) A produção dos invisíveis.

A educanda Luciana (1963) não se lembra de ter frequentado a escola no período da infância. Quarta filha de uma família de treze irmãos, as lembranças só chegam a sua memória durante o período de sua adolescência quando ela já se encaminhava sozinha para a escola.

Luciana não conseguiu passar da primeira série. Até que um dia mais ou menos com 15 anos sua mãe foi chamada à escola pela professora. Diante da mãe a professora dá o veredito:

Que não era para a mamãe se preocupar porque pessoa que não dá para leitura, mas dá para alguma coisa boa né? Na vida. Dá para alguma coisa. [...] a mamãe até chegou a me levar nessas coisas que monta quebra-cabeça desmonta para ver se tinha problema né? Mas não. Não tinha não. (LUCIANA).

A ideologia que está impregnada na omissão da escola, na atitude da professora, aparece também no comentário da mãe da educanda:

A mamãe diz que eu fiquei rude porque eu ruía muito caroço de coco de pupunha. A mamãe dizia. O pessoal fica rude. Não é que diziam isso? (LUCIANA).

Como invisível que era passou a ser excluída ano após ano sem que ninguém prestasse uma orientação aos pais, procurasse conversar com a aluna ou oferecesse uma outra alternativa de atendimento. Nada. Expulsa da escola Luciana aos 15 anos tem seu primeiro filho e não estuda mais.

Vimos na seção anterior que a diferença pode ser considerada negativa, como pode também ser vista como fonte de diversidade. (SILVA, 2012). No caso de Luciana vemos claramente que, fugir ao padrão, à norma estabelecida, pode provocar exacerbação das diferenças, isso porque a sociedade na dinâmica de incluir/excluir estabelece alguns modelos de identidade.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2012, p. 83)

A escola, como instituição que impõe padrões de conduta e comportamento também age na classificação das identidades determinando posição hierárquica entre os alunos e as classes em que eles estão inseridos, como é o caso de 1ª série adiantada e 1ª série atrasada.

Luciana ainda comenta que sua mãe chegou a levá-la ao psicólogo, mas, não temos elementos para avaliar como seu atendimento foi feito e em que condições.

A associação direta e sem critério entre a dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual de certo modo, constitui-se uma forma da escola não assumir suas limitações, e, por conseguinte, sua responsabilidade em relação à complexa rede de fatores ligados direta e indiretamente a ação de aprender e que podem ser geradas a partir da falta de uma orientação e intervenção pedagógicas.

Da mesma forma, a falta de formação qualificada de pedagogos/as e professores em geral que seja sensível àqueles que precisam de um atendimento mais específico e individualizado também é uma realidade. Em relação a esse aspecto Oliveira (2004) adverte:

Os/as professores/as não estão sabendo estabelecer diferença entre os discentes com problemas de aprendizagem, causados de modo geral por fatores pedagógicos intra e extraescolares e os alunos/as que apresentam problemas especiais. (p. 193)

Não podemos esquecer, entretanto, que a escola, de modo geral, também tem por ideologia pensar num padrão homogeneizador para a aprendizagem dos seres humanos e isso implica que:

Os discentes têm de se “integrarem” ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo ao modelo escolar estabelecido. O olhar e a prática da escola para os/as alunos/as especiais é de “não-pertencimento” ao grupo de alunos/as ditos “normais” e às “classes comuns”. [...] A escola ao selecionar, estipular rótulos, culpar indivíduos pelos fracassos e justificar sua organização social injusta nega seu papel de educadora para a formação crítica e autônoma do ser humano. (OLIVEIRA, 2004, p. 195)

Portanto, os sujeitos que fogem ao padrão de aprendizagem que é normatizado como aceitável pela escola dentro de um tempo também estabelecido como normal para aprender, naturalmente são vistos como ameaça para a instituição.

d) Mais do que especial

Sara (1974) é uma aluna especial e tem 40 anos. Filha do casal Olga e Paulo, Sara os acompanhou durante o tempo em que iam para Guanabara, antes da mudança para Mosqueiro. Sara, durante a entrevista, não soube dizer sua idade nem tampouco lembrou do nome das instituições pelas quais passou durante a infância e parte da adolescência.

Percebemos que durante a entrevista Dona Olga que nos ajudou a disponibilizar parte das informações fez uma ligeira confusão entre as épocas e os nomes das instituições, mas a verdade é que pelo que foi relatado não havia muitos momentos de escolarização e o atendimento era mais concentrado em atividades físicas. A mãe auxiliou Sara a responder algumas perguntas.

Ela tinha 3 anos quando ela foi pra APAE, quatro anos por aí. Até os 12/13 anos ela ficou lá. A gente ia deixar de manhã ia buscar à tarde. Depois ela veio aqui para o PESTALLOZI, mas no Pestalozzi foi pouco tempo que ela ficou. Ficou poucos meses. Daí ela saiu e não frequentou mais escola nenhuma. (Narrado por OLGA mãe de SARA)

Apesar de apresentar limitações, Sara tem boa comunicação articula bem as palavras, interage com as pessoas, possui uma significativa habilidade para artes manuais e desenvolve bem suas ideias tendo uma satisfatória cronologia de pensamento. Acreditamos que a falta de um investimento mais sistemático na

escolarização por parte das instituições que atenderam Sara, aliado a limitação de Dona Olga em relação ao processo de aquisição leitura/escrita fizeram com que Sara não tivesse um avanço mais significativo em relação ao seu processo de alfabetização.

Oliveira (2004) em sua pesquisa sobre a educação especial no Brasil aponta que a colonização europeia e sua visão etnocêntrica de mundo têm contribuído historicamente para as representações sociais das pessoas com necessidades especiais. Diz ainda que tal representação está pautada na *diferença* como fator limitador. Portanto, não há qualquer menção a fatores de *eficiência* dos ditos “deficientes”. “*A inutilidade e a improdutividade* constituem as suas representações, no que tange a sua relação com a nossa sociedade capitalista.” (p. 177).

Desta forma, para a inclusão de adultos com deficiência EJA, garantindo a continuidade de seus estudos, há necessidade de superar-se as representações de incapacidade e desenvolver-se estratégias pedagógicas que possibilitem aos educandos avançarem nos estudos.

e) Sentimento de abandono

Vera (1965) frequentou por seis meses o grupo da Guanabara. Na época da entrevista já não estava mais indo às aulas. A suacasa fica no bairro vizinho ao da Guanabara. E como o trajeto que percorria entre a escola e sua casa como o de retorno passou a ficar perigoso, Vera se afastou. A falta de segurança e de iluminação pública foram as principais causas. Este fator tem sido um dos causadores de evasões ocorridas no Grupo da Guanabara. Somado a isso os educandos também se queixam de não estarem enxergando à noite. Alguns alunos já mencionaram que terão de realizar operação de catarata, dificuldade já apontada por Odilon e Sergio.

A história de vida que Vera nos revelou esteve marcada pelo abandono, negada pelos pais morou com a tia paterna até os três anos. Em seguida, passa a morar na companhia dos avós paternos, onde permanece até os 14 anos. Durante o tempo em que esteve na companhia dos avós a figura do avô foi muito importante. Após seu falecimento novo abandono. A própria avó opta por não mais ficar com ela e a deixa na casa de outros parentes.

Cheguei até a 5ª série, mas eu nunca fui direto. Eu morava com meus avós... Meu avô e minha avó. Era só nós três. Aí meu avozinho faleceu e foi aí que desandou tudo. Ele me incentivava porque ele era meu pai e minha mãe. A minha vó era minha vó porque morava com meu avô, mas meu avô era tudo pra mim. Eu acredito que se ele tivesse continuado um bom tempo ainda do meu lado, talvez eu não tivesse o futuro que eu tenho hoje. Porque ele era a única pessoa que me incentivavam e me motivava para continuar vivendo. A minha vó quando meu avô morreu depois de um ano ela me mandou pra casa de parentes. Ela era minha vó porque morava com meu avô, mas ela nunca teve aquele.... Tanto fez que me despachou e pronto. Isso que me prendeu mais também a lutar pelo meu trabalho. Meu avozinho era uma pessoa muito importante na minha vida e foi isso que depois da morte dele levou eu me afastar da escola. Aí foi a época que a gente se mudou de cidade também. Continuemos no estado do Maranhão porque Grajaú é Maranhão, mas só mudemos de cidade. Fiquei sozinha. Me mudei, vim sozinha. Sem ninguém entendeu? Eu nunca mais depois da morte do meu avô nunca mais tive notícias de nenhum deles. De nenhum deles (VERA)

Fica claro ao ouvirmos estas memórias que a autoimagem negativa não se constitui apenas pela falta de escola. Obviamente que o não acesso à leitura e a escrita restringem o contato das pessoas a outras fontes de informação e cultura, à ideias e concepções, mas não podemos desconsiderar que a falta da escolarização compõe um conjunto de outras faltas tão importantes quanto a escola.

Outra evidencia que constatamos é o poder da ideologia capitalista presente nas falas e nas realidades dos educandos e que constituem suporte que aprisiona os sujeitos à condição de ignorantes, do não saber. Saber que evidentemente em uma concepção bancária só é válido se tiver como fonte a escola. Cria-se nesse sentido uma dependência emocional. (FREIRE, 2011a).

Dentro dessa visão inautêntica de si e do mundo, os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos *ser é ter*, à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer como o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais. (p. 71).

A dependência da qual nos fala o autor é visivelmente constatada na relação professor-aluno e a qual já expusemos ao longo de nossas análises. É preciso, pois que conheçamos mais as vidas para que possamos intervir no processo de produção de autoimagens dos sujeitos. O diálogo assim, voltemos a falar, é o caminho para que a alcancemos. Mas não somente ele será suficiente uma intervenção pedagógica pensada e articulada com os educandos e que estejam sintonia com seus interesses e expectativas também são fundamentais.

f) Sinônimo de acolhimento

Rubens (2002), atualmente estudante da 5ª série do Ensino Fundamental, vivenciou na companhia dos tios um pouco do trabalho com a educação popular no Grupo da Guanabara. Na época com 11 anos e na 4ª série, tinha alguns problemas com troca de letras no momento da escrita. Na época, Rubens estudava em Ananindeua, no mesmo espaço que o Grupo da Guanabara utilizava duas vezes por semana para as aulas de alfabetização. Com a mudança dos tios, Rubens chegou a ficar morando com o pai biológico, mas não conseguindo se adaptar seguiu para Mosqueiro, voltando a conviver com a tia paterna.

Destacamos que, a pouca idade de Rubens em comparação aos outros educandos em nenhum momento foi fator de constrangimento para o Grupo. Durante o período em que o observamos, como educadora, a relação estabelecida era muito amistosa. Rubens, incentivado pelas educadoras, passou a ajudar durante às atividades aqueles que apresentavam dificuldades e interagiu nas discussões e produções de textos coletivos.

Durante a entrevista Rubens se mostrou muito tímido e pouco falou. Mesmo assim optamos por integrá-lo entre os sujeitos da pesquisa. Em outro momento Rubens falará o que aprendeu no Grupo da Guanabara. Certamente, sua entrada no Grupo poderá ter um significado que sua compreensão hoje não consegue talvez captar.

6.1.3 Lembranças e representações da escola da infância: a escola que acolhe é a mesma que expulsa

As representações da escola no discurso dos alunos estão muito obscurecidas pelo tempo e pela falta de um significado mais contundente, real do que a escola representava na época da infância. Acrescenta-se também as limitações impostas pela falta de uma subjetividade que ainda precisa ser trabalhada para ser manifesta.

A ausência da escola passa a ser a própria representação negativa de uma vida que já inicia privada de direitos. Representação que tomavam proporções coletivas, à medida que o acesso à educação de qualidade era apenas para uma minoria da população. A grande maioria estava relegada ao abandonado.

Traduções que se repetem pelo tempo. É preciso, portanto, que nos situemos no tempo⁴¹ histórico em que a maioria dos educandos viveu a infância.

As representações da escola nesta fase são expressas:

[...] porque se eu soubesse o que era uma escola eu tinha estudado melhor. Então, para mim não representava nada. (PAULO)

Naquela época? Ah pensava boa né? Todo mundo pensa em estudar, se formar, ser alguém na vida. Eu pensava assim, mas... (LUCIANA)

Já pensou? Todo mundo ia para sua escola. Vontade de aprender alguma coisa e eu não tive essa oportunidade. Não tive. (CAROLINA)

A falta de oportunidade aliada à falta de orientação, de diálogo desencadeia nas falas o que poderíamos chamar de um sentimento de frustração. Na maioria das vezes os alfabetizandos atribuem a si mesmos a “culpa” por sua condição de analfabetos ou semianalfabetos. Não conseguem reconhecer no sistema social e educacional o caráter opressor.

Outras representações são expressas em meio aos direitos negados e a sentimentos vividos na infância:

[...] Nós, eu e um monte de irmão, a gente tinha muita vontade de ir para escola, a gente pensava numa professora, mas só que o nosso pai é daquele tempo que trabalhava no interior e não tinha muito interesse a chegar numa capital, numa cidade grande e mandar ensinar a gente sabe? (SERGIO).

[...] naquele tempo o pai da gente não dava tão valor nisso né? Tinha pai que queria ver era o filho trabalhar e esquecia de botar para estudar. E foi o caso meu. (MOACIR).

A valorização do trabalho em detrimento do estudo caracteriza a manutenção da lógica do sistema capitalista associada ao fato da necessidade de sobrevivência social, que perpassa pelo trabalho. A necessidade do trabalho imposta pelo capital rechaça o desenvolvimento das consciências. Assim, as crianças sem poder de decisão sobre suas próprias vidas, não tem outro caminho

⁴¹ Levando em consideração o ano de nascimento, a grande maioria dos educandos nasceu no intervalo de tempo entre 1931 a 1963, período em que o analfabetismo no Brasil atingiu índices alarmantes conforme vimos na seção 3 desta dissertação.

senão trabalhar junto com os pais para manter economicamente a família, secundarizando o estudo escolar.

[...] essa tensão entre uma educação amarrada ao mercado e conseqüentemente pobre, estreita e a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos direitos. [...] Quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada.[...] Sabemos que só se garantiu a educação universal quando foi colocada no campo dos direitos e quando se garantiram outros direitos. Não só o direito à educação. O direito à educação nunca vinha sozinho. Não adianta querer uma infância na escola, uma infância escolarizada, mantendo a infância sem moradia, com fome dormindo na rua [...] uma infância sem infância. (ARROYO, 2011 p, 276)

O autor em sua análise ainda dá destaque a outros pontos ligados a temática que envolve trabalho, exclusão e educação e vê como possibilidade de emergir à tensão entre o mercado e um projeto educativo voltado para as consciências que possamos fortalecer e divulgar as iniciativas positivas existentes na sociedade e nas escolas, sem entretanto esquecer da realidade brutal em que a escola está imersa.

Brandão (1980) traz como prefaciador de seu livro o lavrador Antonio Cicero de Sousa. Ele discute com o autor, baseado em sua realidade, o valor da educação e da escola para ele mesmo e para sua gente:

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia? Agora se eu quero lembrar-se da minha: “enxada”. Se eu quero lembrar: “trabalho”. E eu hoje só dou conta de um lembrzinho: a escolhinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra entender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só [...] A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente até uma irmã [...] Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. [...] Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acabam saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve. (p. 8)

A marca da educação representada na vivência de Ciço pela enxada e pelo trabalho de um saber que foi sendo depositado e de tão frágil, escapuliu de suas lembranças. O que sobrou? Muito pouco, *coisa que ajuda, mas não desenvolve*,

porque não é uma educação que concilia os saberes do povo às suas necessidades reais. Não tem sentido algum.

Então, são duas as questões que se impõem na fala de Ciço. A primeira de um sistema educacional que se transformou em máquina de fazer operário. A segunda questão, tão grave quanto a primeira, é que a educação impõe um modelo rígido, que não se pluraliza diante das culturas e necessidades plurais do povo. As necessidades da EJA com suas características tem que ser debatidas até hoje. E a custa de muitas lutas os direitos de jovens, adultos e idosos, estão sendo assegurados. Isso sem falarmos das outras modalidades onde se encontram a minoria excluída como o caso da educação indígena e educação especial.

Apesar de estarmos ocupando outro espaço-tempo na história da educação de jovens e adultos sabemos que a realidade enfrentada por muitas crianças brasileiras que ainda hoje ocupam as salas de aula do ensino fundamental está na fronteira entre o trabalho informal e a escola.

Lembro-me de um relato em sala de aula onde os alunos lembravam o tempo da roça e da enxada e de como os pais produziam o instrumento de trabalho para os filhos. Contavam que logo depois que começavam a andar não demorava muito e já recebiam as enxadas pequenas, proporcionais ao seu tamanho, para que iniciassem junto com os pais os primeiros passos nas tarefas do plantio.

Agora veremos um exemplo de como a imagem posta (dada) a Vera contribuiu na projeção de sua expectativa em relação aos estudos. Expectativa não correspondida em seus sonhos de infância.

O que eu pensava naquela época? O meu sonho naquela época era o seguinte: eu queria estudar. Eu queria dar um orgulho pro meu avô, porque ele nunca teve nenhum. Que eu saiba nenhum relato na família dos filhos que se tornou alguma... E eu queria provar pra ele que eu ia estudar e que eu ia me formar em alguma coisa. E o sonho do meu avô era que eu fosse uma médica ou uma advogada – não tinha outro não? (risos). Então naquela época o meu sonho era esse. Eu estudar e mostra pro meu avô e dar esse sonho pra ele. De se formar de realizar o sonho dele e o meu sonho também sabe? De ser uma menina do interior humilde de ser pobre. Naquela época o pessoal do interior para estudar na cidade era muito difícil muito complicado. Só se você tivesse algum parente que morasse na cidade aquela pessoa do interior vinha. Então era tudo sofrimento, era martírio. Hoje em dia não é tanto assim, mas antigamente era. Então não se tinha aquela, como é que se diz... Aquela liberdade que se tem hoje. Hoje em dia você tem seus 17 anos 18 anos chega: “mãe eu estou alugando apartamento vou morar sozinha” e lá você vai morar sozinha você vai continuar seus estudos você vai se formar. Sozinha entendeu? Antigamente não tinha isso. Não tinha tanta liberdade como se tem hoje. Então isso eu queria provar pra mim mesma e dar esse orgulho pro meu avô que eu queria ser alguém na vida. Possibilidade de vencer entendeu? O meu sonho era esse. Que na verdade o meu sonho, o meu sonho mesmo eu queria ser enfermeira. Era o meu sonho. Vichi Maria eu adorava ser enfermeira, mas meu vôzinho o sonho dele [...] minha filha – ele me chamava assim – a minha filha tem que estudar para ser uma doutora... Ser uma doutora e uma advogada. (VERA)

Observamos que Vera projeta para si o sonho do avô: ser médica ou advogada. Em um determinado momento do registro, porém, ela assume que seu sonho mesmo era ser enfermeira. Também fala de liberdade materializada no exemplo da jovem de 17 ou 18 anos que se mantém em outra cidade para estudar e seguir em busca de seus próprios sonhos. Imagens que Vera certamente em seu imaginário guarda sobre aquilo que ela gostaria de ter sido, mas, a falta de apoio da família o sentimento de frustração que carrega consigo de ter sido abandonada e não ter recebido da avó ou de qualquer outro familiar o apoio desejado.

Na fala de Olga a representação se traduz na falta que os estudos fizeram em sua vida. A falta do código escrito e da leitura também foram expressas por Olga que assim se manifestou:

Já me fez muita falta o estudo. Me fez falta assim, por exemplo, a gente vai num local não sabe assinar um papel assinar uma coisa ou ver o nome do ônibus que tem que pegar ou ensinar os filhos né? Quando chegam da escola. Ajudar a fazer um trabalho. Essas coisas assim. Fez muita falta. Tinha que tá pedindo para as minhas cunhadas que na época a gente morava tudo junto. Praticamente junto né? Era uma casa uma pertinho da outra. Aí eu tinha que pedir pra elas para dar uma ajuda pra elas, fazerem trabalho, dever de casa. O pai também as ajudava. É assim. (OLGA)

Como já destacada na fala das educadoras, a falta de autonomia faz do analfabeto um dependente emocional, como já refletimos à luz de Freire (2011a). Para que não nos percamos ratificando o óbvio, destacaremos assim, uma das contribuições do autor sobre os caminhos que nos levarão a liberdade dos oprimidos como educadores populares progressistas:

Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto, contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. (FREIRE, 2007, p. 52).

Os grupos de educação popular, por conseguinte, devem ser rigorosos na etapa de estudo e de formação permanente dos educadores, devem discutir coletivamente a realidade dos diferentes grupos populares e avaliar de forma crítica as intervenções pedagógicas propostas para que sua atuação possa levar educadores e educandos com base em uma alfabetização cidadã perceber que “a consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas, tem, também, uma dimensão individual” (2011c, p. 79). É no jogo dialético entre objetividade (realidade) e subjetividade (indivíduo) e assumindo que há diversas tensões que se criam entre essas dimensões que os educadores poderão “habilitar” os educandos a lidar com elas de forma eficiente. (FREIRE, 2011c).

O educando Rubens de forma acanhada comentou sobre o significado da escola:

Acho que é boa né? Porque ensina o aluno a escrever a ler. É bom! (RUBENS).

Na declaração de Rubens a visão da escola continua atrelada a uma função estritamente escolarizante, presa a pressupostos tradicionalistas da técnica, em codificar e decodificar. Também destacou que a escola poderá ajudá-lo a encontrar um trabalho no futuro. Rubens aos 12 anos reproduz em 2014, o que qualquer jovem na mesma idade reproduziu sobre a escola em 1901, por exemplo. A escola continua, por assim dizer, congelada no tempo.

A escola, sempre teve muita dificuldade em lidar com as diferenças. Diferenças que poderiam se transformar na riqueza mesma de sua existência, porque é na diferença que somos levados a nos tornar mais humanos. É onde encontramos claramente a ética que nos possibilita optar, concordar ou discordar sem que nos falte também o respeito ao outro e a sua diferença. Mas, a opção em assumirmos a escola como local das diferenças também exigiria das autoridades escolares, principalmente dos educadores, assumir uma postura diante do saber e da realidade, dos conhecimentos, dos educandos e da comunidade uma outra postura. Uma postura mais aberta e democrática, mais coerente com o direito de ser diferente.

A partir daqui entraremos em contato com algumas lembranças. Algumas mais vivas outras mais apagadas, do que a memória conseguiu preservar da escola vivida na infância por alguns dos educandos do Grupo da Guanabara.

Tem lembranças boas e tem lembranças ruins. As lembranças boas é que eu adorava aula de educação física né? Adorava minha professora. Era uma pessoa dócil uma pessoa amável, carinhosa comigo e eu achava ela o meu porto seguro ali. A minha fada madrinha. Quando eu estava perto dela eu tinha um pouco de segurança. Eu sentia nela que ela se preocupava um pouco comigo. Ela passava aquela confiança, aquela segurança para mim estudar entendeu? E a lembrança ruim que eu tinha é que eu sofria um pouco de bullying que naquela época a gente não mencionava isso né, bullying. Não tinha essa palavra. Ficavam me chamando de gordinha, baleia assassina... Era isso que eu achava chato, sabe? Eu queria me aproximar delas, das coleguinhas, mas elas ficavam me discriminando por isso. Pela minha roupa não ser adequada com a roupa delas. A minha farda era sempre diferente. Eu nunca usei um sapato escolar, meu avô não tinha condições de comprar. Era sandália havaiana. Eu nunca tive uma pasta eu nunca tive uma mochila eu nunca tive uma bolsa para levar para escola. A gente levava no saquinho de plástico o caderno uma tabuada uma cartilha de ABC, lápis a borracha, dentro daquele saquinho. Eu me lembro que era dentro do saquinho de sandálias havaiana que vem com um fiozinho assim. Essa era parte mais chata que me deixava assim meio retraída de ir pra escola. (VERA)

Vera inicia o relato de suas lembranças apresentando de forma bem consciente como as boas e as más lembranças ocupam o mesmo espaço no contexto escolar. A partir daí expõe outra situação de oposição. De um lado a professora acolhedora, que ela sentia segurança para aprender. De outro a discriminação por ser pobre ou a mais humilde dentre as crianças da escola. Em nenhum momento, no entanto, Vera fala sobre a postura da professora como mediadora desse conflito.

Vera fala, também, do contato com colegas com os quais se identificava e com os quais mantinha cumplicidade.

Gostava de ir para escola de interagir ali no meio da galera só que era assim, minha amizade só era eles, entendeu? Eu adorava brincar de queimada. Ficava todo mundo rezando para chegar a hora do recreio, não era para chegar o recreio pra ir comer. Porque quem podia levava seus biscoitinhos suas coisinhas mais razoáveis. Quando dava a hora do recreio à gente não ia comer nossa farofa de ovo lá na frente de todo mundo né? Coisa de mãe né? As mães deles insistiam pra eles levarem, eles levavam e eu mesmo fazia minha farofinha de ovo e levava. Então, a gente comia na volta que a gente já vinha morrendo de fome... Então, eu achava legal essa parte. (VERA).

Em nenhum momento Vera cita algum comentário ligado aos conteúdos apreendidos na escola, as descobertas feitas a partir do encorajamento de um professor que a desafiou em um determinado momento. As histórias que ficaram em sua lembrança foram aquelas onde as experiências estabeleceram ligação direta com sua realidade. Na volta da escola, comendo farofa de ovo, tirando a laranja do pé e descascando na unha. Procurando minhoca embaixo do pé de limão azedo para ajudar na pescaria que iria se dar ali mesmo na beira do rio, na porta de sua casa. Histórias vivas que compõem as identidades de Vera. Em meio ao prazer de estar entre a “galera”, novamente uma pitada do abandono pela falta da merenda preparada por ela mesma. Ao contrário dos colegas que tinham a mãe para zelar colocando um lanche mais *razoável*, diferente da farofa de ovo que iria ser devorada por Vera e seus amigos em algum recanto da estrada entre a escola e a casa onde morava. A falta de estrutura familiar iria contribuir para que Vera deixasse os estudos.

De sete até meus 12,13 anos eu nunca fiquei o ano todo só numa escola. Sempre ficava mudando de lugar para lugar. Porque as vezes meu avô trabalhava assim de fazenda em fazenda roçando aí quando não se dava bem se mudava pro outro lugar. E eu tinha que ir com eles. Então quando eu saia da escola eu nunca peguei um histórico eu nunca peguei um boletim porque assim a gente estudava aí ele chegava: “olha minha filha mês que vem a gente vai embora”. Aí quando era no mês ia embora pra outra fazenda. Aí lá ele ia empreitava roça para trabalhar E assim a gente ia. Quando ele chegou a falecer ai aquilo ali foi meio desagradável pra mim. Eu perdi um pouco o interesse também na época depois que ele morreu. Porque foi o primeiro trauma assim... O segundo trauma primeiro foi quando eu apanhei o segundo foi quando meu avô morreu que eu digo assim que ali foi uma parte de mim junto com ele. (VERA).

Vera não nos esclarece sobre as razões pelas quais apanhou. Certamente outras histórias também se escondem por traz de suas memórias.

Outras lembranças são trazidas por Paulo:

Lá não tinha série, era professora e outra coisa Era cartilha de ABC. Era cartilha do Povo, foi a infância brasileira. Então, eu também já fui muito muito péssimo no modo de dizer, que hoje em dia é “nó cego”. Eu era muito. Saia primeira fazia a minha lição rapidinha. Queria que a professora me soltasse primeiro com minhas irmãs, mas eu ia na frente. Quando eu não tocava fogo no caminho de capim eu amarrava. Eu amarrava para no outro dia eu saber a notícia, o que tinha acontecido. (PAULO).

Paulo conta suas “traquinagens” de infância e das experiências criativas que sua mente livre e inventiva de criança o conduzia, talvez na tentativa inconsciente de superar a falta das sensações que a escola poderia ter lhe proporcionado, mas não o fez.

Segundo Freire (2013) criatividade e curiosidade caminham juntas no processo de existência humana fazendo parte de um movimento natural de reconstrução do mundo por mulheres e homens. Características próprias do ser humano que recebem privilegiado destaque na literatura freireana e que no movimento de educação popular foram manifestas principalmente nas artes.

Na convivência com Paulo no espaço educativo da Guanabara podemos constatar que sua criatividade sobreviveu ao tempo. É um homem inquieto e que busca a todo o momento tornar seu tempo útil em ideias que possam ser materializadas. São pequenos reparos em casa, no carrinho da venda de coxinhas que a família mantém. Construiu uma gaveta com divisórias que já está

devidamente adaptada à estrutura do carro e auxilia no caixa de seu pequeno investimento. “Eu tenho muitas ideias” disse o educando. Ideias que cresceram com o menino arteiro – *fazedor de artes*.

Paulo, após chegar à Belém ainda teria contato com a escola, mas não seguiu a diante. O trabalho e a vida adulta não dariam mais espaço para a escola em sua vida. Espaço que no tempo devido a escola não se preocupou em conquistar.

A escola continua presa, por séculos, a seus rituais intelectualistas onde a regra número um é adaptar-se. Quem tem mais capacidade é o que consegue decorar, tirar as notas mais altas, ser o aluno mais aplicado, enfim, receber destaque porque corresponde ao que a escola espera dele. Enquanto que, os inadaptáveis ficam relegados a expulsão que cedo, ou tarde, irá acontecer. Paulo tinha um grande trunfo em suas mãos, tinha criatividade, mas talvez fosse “só isso”. Para a escola não interessa quem cria, mas quem apenas reproduz. Essa máxima também é incorporada pelos professores quando também ficam cegos diante das potencialidades dos alunos.

Assim como Paulo, Luciana também não se recorda com quantos anos começou a estudar. Não se lembra de nenhuma de suas professoras. As suas memórias são já como adolescente e logo depois como mãe, aliás memória que destaca como mais importante desse tempo:

Eu acho que a única lembrança que eu ainda tenho foi quando eu tive meu primeiro filho né? Que aquela lembrança nunca sai da nossa mente. Uma lembrança boa. Acho que ainda é a única lembrança boa que eu ainda tenho. (LUCIANA)

Lembrança boa que chega à vida de Luciana aos 15 anos de idade. Antes disso, presumimos nenhum fato, nenhuma alegria. A escola lhe renegou à expulsão sumária, só lhe restaria então assumir a identidade de mãe para que não ficasse tão perdida já que sua autoimagem já vinha, ao longo dos anos de repetência, sendo destruída. Após alguma insistência para que se lembrasse do ambiente escolar, Luciana conseguiu lembrar algo bem marcante: a merenda.

Eu me lembro das merendas que um dia era mingau de fubá, às vezes sopa. Eu me lembro que a gente tinha um caneco. A gente levava um caneco grande para caber bastante mingau. A gente levava prato de casa, colher, copo e trazia de volta. Eles não davam. Naquela época eles não davam caneco, nada disso. (LUCIANA).

Luciana, também, lembraria o uniforme escolar dos detalhes da saia plissada e da camisa de gola e bolso. Do horário que se encaminhava para a escola e do sol que às três horas da tarde lhe acompanhava. Não há lembrança sobre o aprendizado escolar.

Odilon, hoje, com 70 anos, iniciou sua vida escolar aos 11 anos de idade. Tempo suficiente para que seus pequenos braços amadurecessem para remar, do local onde morava por duas horas até chegar a escola em São Sebastião da Boa Vista. Saia às quatro da manhã acompanhado por outras crianças da região. Primos e vizinhos eram seus companheiros de viagem.

Os alfabetizandos das comunidades rurais-ribeirinhas encontram dificuldades para estudarem na escola tanto por fatores sociais, econômicos e de ausência de políticas educacionais, quanto por fatores subjetivos e pessoais. A introjeção de uma representação negativa, a de incapacidade para aprender, em função da idade e a experiência de repressão (ou de discriminação) vivenciada no pouco tempo de frequência à escola (ou a não frequência), influenciam em sua reinserção em seu processo de escolarização formal. (OLIVEIRA, 2008, p. 79).

Odilon, como morador da área ribeirinha compõem os dados estatísticos de evasão e de não acesso à escola, realidade vivida até os nossos dias por essas populações que também continuam se constituindo invisíveis para o poder público.

Na escola da professora Clarisse permanecia por mais duas horas e voltava pra casa. Odilon só ficou por um mês na escola. O repentino falecimento de sua professora o fazia abandonar os estudos. Algumas outras crianças de sua comunidade prosseguiram nos estudos, mas, como a escola era mais longe do que a anterior, Odilon não teve como acompanhá-los. Nesta breve, mas, para ele significativa experiência, Odilon aprendeu a escrever seu nome e algumas letras. Estudou a cartilha do ABC e a tabuada.

Nosso antigo primário era só mesmo o ABC. Comecei a escrever meu nome lá e fazer umas letras do ABC. As vezes tinha umas primas minhas que iam. Duas mocinhas e um rapaz. Quando eles não estavam com preguiça eles iam comigo quando não eu ia sozinho. Ia só eu mesmo. Ajudava minha mãe. Para onde ela ia eu ia atrás. Ela cortava seringa, juntar ucuuba que é uma frutinha que tem. Dessa “ucuuba” que eles fazem o sabão. (ODILON)

Apesar de ainda criança, Odilon com 11 anos, já vê sua curiosidade aguçada pela leitura e escrita e por vontade própria passa a buscar a cartilha como fonte para dar continuidade ao seu aprendizado. A marcante experiência com a professora Clarisse teria deixado algum fruto em seu coração de menino.

É porque eu era muito querido dela. Ela gostava muito de mim. Um bem querer com ela e ela comigo. Lá tinha a cartilha do ABC e a tabuada. Aí ela fazia aquelas letras do ABC na lousa pra nós tirar de lá. Ela colocava o nome pra nós fazer embaixo, era assim. Nós ficamos muito triste quando ela foi embora, que não tinha outra professora. Nós ficamos parados. Eu fiquei triste porque não tinha uma pessoa para me ensinar e eu precisava aprender mais. (ODILON)

Após esta etapa por esforço próprio, Odilon compra uma nova cartilha chamada “Nosso Brasil” e passa a estudar sozinho. Soletrando, estudou o livro todo. Voltaria a ter contato com uma sala de aula no Grupo da Guanabara.

6.1.4 Era uma vez na escola: movimento de idas e vindas

Estar fora, à margem, excluído, negado, expulso. Como delimitar um parâmetro para esta avaliação a partir do próprio excluído e dos “outros” que assim como o educando também são vítimas dos processos de exclusão que tem na escola um de seus processos. Sobreviveram à escola e estão vivos para contar suas histórias.

As lembranças estão guardadas em algum lugar do inconsciente ou subconsciente dos educandos. Os educandos não lembram. Mas com o tempo passando e a idade avançando veio o desejo. Vejamos como os desejos expressos em vontade de aprender misturam-se às emoções nas vozes dos educandos:

Minha vontade mesmo. Ninguém me incentivou não. Que eu tinha muita vontade de aprender ler né? Porque as vezes a gente chega em certas partes para resolver um problema, tem que assinar né? E a gente tem que sujar o dedo, eu achava muito horrível. (CATARINA)

Eu voltei por vontade própria mesmo. O pessoal andava assim pela rua convidando, assim como vocês né? Ai eu me inscrevi [...] uma menina que dava aula [...] mataram o marido nela nessa quadra. (LUCIANA).

Os educandos jovens, adultos e idosos precisam ser reconhecidos em sala de aula pelo esforço em aprender, em conhecer, porque como nos diz Freire (1986 p.101): “O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós que nos faz sentir cansados apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento repete, não é um fim de semana numa praia tropical.”. A fala do autor nos remete a uma cena que presenciamos em uma de nossas observações. Uma das educadoras tece elogios pelo esforço dos alunos que chegavam à escola onde as aulas acontecem debaixo de uma intensa chuva e ao mesmo tempo, um dos educandos quase que instintivamente respondeu:

A gente sabia que vocês estavam aqui. Vocês vêm de tão longe para estar com a gente. A gente tinha que vir também. (SERGIO)

Como se ali tivesse se criado uma cumplicidade pelo esforço empreendido e os elos de reciprocidade de alguma forma estariam se comunicando.

Catarina e Luciana, antes de chegar ao Grupo da Guanabara, estudaram por pouco tempo com uma professora que no mesmo bairro ministrava aula para outros educandos. A morte violenta do marido desta professora fez com que a família se mudasse do bairro e novamente Catarina e Luciana ficariam sem o contato com a alfabetização.

Catarina, durante uma de nossas observações à prática docente do Grupo da Guanabara quando educadores e educandos dialogavam sobre o tema “preconceito”, também iria se manifestar sobre o não acesso à educação e desabafa:

A gente sofre preconceito porque não sabe ler e escrever. (CATARINA)

Já identificamos na trajetória metodológica que boa parte dos educandos do Grupo da Guanabara procede do interior do estado do Pará, cujas famílias vivem da terra e dos frutos dados por ela. O preconceito que é produzido na falta de investimentos pelo poder público à educação e na negação à cultura dos sujeitos ganha significativa relevância quando nos voltamos para a educação do campo que

enfrenta em seu cotidiano muitos desafios que vão além da caracterização geográfica e demarcam grandemente a falta de oportunidade à escolarização dessas pessoas.

A não institucionalização da escola do campo pelo Estado, além de representar a negação do direito desses sujeitos de direito, demarcou um campo de privilégios. Educação para uns poucos (classes médias), enquanto a maioria (classe baixa: camponeses, ribeirinhos, pescadores, posseiros), é excluída do seu direito. Para aqueles que vivem da exploração do trabalho dos sujeitos do campo, as atividades manuais desenvolvidas por esses são sem importância, portanto, não precisam de educação escolar para desenvolvê-las. (FRANÇA, OLIVEIRA, SANTOS, 2011, v.1 p. 59).

A análise política das questões que envolvem o cerceamento do acesso à educação escolar no Pará, na Amazônia e no Brasil é primordial para que possamos adentrar no campo da exclusão imposta a esses sujeitos e para que tenhamos um entendimento mais nítido do que acontece com suas autoimagens. Voltar nossa atenção, como educadores e educadoras para a educação como direito, significa lutar pelo direito a uma educação de qualidade e pelo reconhecimento dos sujeitos como possuidores *de direitos*. Direitos que todos nós, nascidos no campo ou na cidade, pretos ou brancos, ricos ou pobres, devemos usufruir.

Sergio, antes de iniciar os estudos no Grupo da Guanabara também passou por uma experiência em uma escola no bairro do Marco, em Belém:

Era muito bacana, muito legal. Um negócio que eu tinha tanta vontade. Umas colegas, e até mesmo namorada eu tive lá. Eu era jovem. A minha professora dava o maior valor em mim, porque eu era uma pessoa comportada e que tirava boas notas. Ela tinha maior interesse que eu ficasse, que eu continuasse meus estudos, só que eu não pude [...] eu tenho uma lembrança boa. (SERGIO).

Olga também remonta em suas memórias à época de sua primeira experiência ocorrida na sede do imperial no bairro do Jurunas em Belém, quando participou do MOBREAL.

Eu me sentia bem. Às vezes assim não estava já com muita disposição assim para assistir a aula. Às vezes dava um cochilo. Porque eu já tinha na época as meninas. Trabalhava muito assim né? Às vezes não dormia de tarde, não tinha tempo de dormir porque quem tinha filho pequeno né? Difícil assim. Aí eu, quando eu parava assim, já estava cochilando. Estava com sono, cansada, porque na época que eu morava no Jurunas que eu criei as meninas eu lavava roupa pros outros, fazia uma coisa para um, fazia outra, para ajudar ele. Sempre ajudei né. É assim. Minha vida era cansada mesmo. (OLGA).

As lembranças de Olga são muito fragmentadas. Chega aos 18 anos em Belém para trabalhar em casa de família. Tem lembrança de ter estudado no Mobral, mas não lembra quantos anos tinha, apenas que foram poucos meses. O convite teria sido feito por vizinhas que também participavam do movimento de alfabetização e ali Olga talvez embalada pela novidade e pela empolgação das amigas *seguiu seguindo*, mas sem um objetivo real que a movesse verdadeiramente.

Uma vida cansada, onde o trabalho consumia a maior parte do tempo. Como ter disposição para estudar? Como romper as barreiras de uma infância isolada, sem estudo? Olga e Paulo lutavam para sobreviver com as duas primeiras filhas do casal ainda pequenas.

6.2 AS EXPERIÊNCIAS NO GRUPO DE ALFABETIZAÇÃO DA GUANABARA: O SIGNIFICADO DA VOLTA AOS ESTUDOS E SUA REPERCUSSÃO.

Dois educandos declararam ter sido o Grupo da Guanabara sua primeira experiência com a alfabetização após o período da infância. Moacir e Odilon tiveram curtas participações na infância e após mais de 50 anos se viram como alunos verdadeiramente. Os demais, como já tivemos oportunidade de acompanhar tiveram experiências com a escola em outro momento de suas vidas já na fase adulta.

A decisão em iniciar ou reiniciar a trajetória escolar como adulto, envolve uma série de decisões e para a grande maioria um grande esforço para transpor eventuais traumas, além de remeter-lhe a uma imagem negativa de si mesmo que ele pronuncia e identifica como sua.

Os alunos apresentam os sentimentos que envolveram a decisão de voltar:

Ah me senti muito bem. Muito bem mesmo. Vichi para mim foi a melhor coisa que eu já fiz na minha vida foi aprender alguma coisa. Tem as amizades, conversa, se diverte. Pelo meu gosto eu ainda estava lá estudando, mas a doença veio e não deixou mais eu ir. (CATARINA)

Para mim é uma coisa que... Estou gostando muito mesmo. Foi uma coisa que, a modo que... Caiu do céu para mim. Apesar de eu estar desenvolvendo bem pouquinho, mas pra mim... Eu estou achando que eu estou indo bem sim. (MOACIR).

Um misto de satisfação, insegurança e frustração estão presentes nas falas de Catariana e Moacir. A alegria de aprender, de fazer amizades de se ver envolvida em momentos de diversão talvez tenha dado à Catarina novo vigor a sua vida. Mas, as limitações impostas pela idade já avançada e também pelos obstáculos enfrentados no trajeto de sua casa até a escola fizeram com que paulatinamente Catarina fosse se afastando do grupo ao ponto de não ir mais. Na voz de Moacir a insegurança em afirmar seu progresso, sua nova imagem diante da aprendizagem. Na primeira frase admite estar “desenvolvendo bem pouquinho” e logo em seguida já afirma: “eu estou indo bem sim”. Sensações confusas para quem se manteve boa parte da vida achando que não haveria mais chance para aprender.

A aquisição de boas amizades e a força ainda viva para estudar também foi citada por Paulo, Sara e Olga:

Olha para mim foi muito bom. Conheci vocês Foi um grupo muito é... Como é que se diz... Muito amigo. Só arrumei amizade ali. (PAULO)

Eu gostava e muito... às vezes eu fico por aqui pensando assim. De vocês... As professoras todinhas... As vezes eu falava assim: mamãe deixa eu tentar ligar que eu tenho número né? (SARA)

Me senti bem sim, de ter aquela força ainda de ir pra escola a noite né? (OLGA)

Gostava. Era diferente! (RUBENS)

Os educandos egressos lembram com certo saudosismo as experiências vividas no Grupo de Alfabetização. As falas são tímidas, mas revelam sinceridade.

Sergio e Odilon fazem referência às experiências relacionando-as a oportunidade de avançar na etapa de escolarização. Sergio não esquece do apoio prestado ao amigo Moacir e se coloca à disposição para ajudar a todos do grupo:

A minha intenção o meu pensamento quando eu resolvi voltar é para melhorar meu estudo [...] e que as pessoas que vá comigo, no caso esse meu amigo [...] se for possível dar de mim eu dou o meu maior possível pros meus colegas lá tudo melhorarem os estudos. (SERGIO)

Eu me sinto bem porque eu já entendo como é as coisas para fazer. Já sei o que é para fazer, então para mim está bom nesse nível. Daí pra cima, então para mim não está difícil. (ODILON).

A repercussão da volta aos estudos por Odilon não só envolveu os filhos que residem com ele, mas, alcançou as redes sociais.

Minhas netas – eu tenho muitas netas, minhas filhas estão aí em todos os estados com negócio de internet estão muito feliz de eu estar estudando... Todo mundo manda parabéns pra mim. Está tudo feliz. A minha filha lê ai para mim. (ODILON).

Observamos estampada no rosto de Odilon a satisfação pelo reconhecimento da família e do apoio que tanto precisa para a ressignificação de sua autoimagem.

Em seguida, nos relatos de Vera fica clara a relação estabelecida com o conhecimento como desafio que ela busca e sabe que irá superar.

O que me fez voltar a querer estudar de novo foi... Eu queria provar pra mim mesmo que eu tenho capacidade entendeu? Que nada vem de graça nada vem fácil. Então eu queria provar para mim mesmo que eu tenho capacidade de fazer isso... De voltar a estudar. Eu penso assim... Poxa! todo mundo... Será eu... Eu não sou pior do que ninguém... Eu sei que eu... Um pouco de esforço... É difícil? É. Mas eu sei que eu chego lá. Entendeu? Eu tenho capacidade para chegar lá. E isso me motivou. O fato também de morar só... De eu querer interagir com outras pessoas... Conhecer outras pessoas de conhecer outro mundo fora esse meu mundo que eu vivo dentro de casa. Poder sair um pouco. O que me prende mais nisso... De eu conseguir isso é o local onde eu moro. É o local onde eu moro que é difícil acesso, é complicado. E aí isso que me prende mais que me retrai mais de fazer isso de lutar por aquilo ali. (VERA)

Vera revela sua autoimagem positiva. Não aceita ser negativada, pelo contrário, sabe que é capaz. Acredita-se como capaz e sabe que vai chegar lá. Vera se afastou do grupo dias antes de nos prestar a entrevista pelos motivos que ela mesmo expos.

Quando desafiada a fazer um balanço sobre sua participação no Grupo da Guanabara e da experiência vivida, comenta:

Estava gostando. Estava achando legal. Eu fiquei até triste com duas amigas... Duas colegas também que chegaram... Comentaram comigo que iam se afastar também. Então eu cheguei a falar: "Não faz isso"... Ai: "Não, não dá". Porque não sei o quê. O mesmo caso que aconteceu comigo há muitos anos atrás acredito que está acontecendo com uma das colegas. Pelo fato dela ter três filhos. Pelo fato dela ter... Ser uma pessoa de um... Como é que se diz... Ser uma pessoa humilde né? Classe baixa. Seja isso uma das dificuldades também. A mesma coisa que aconteceu. Eu estou me vendo ali o que eu já vivi no passado. Eu estou vendo no presente. Ela está vivendo a mesma coisa que eu já vivi. Está se prendendo. Não está querendo... Como é que se diz.... Atrás daquele sonho de estudar. Mesmo porque ela não tem condições. Não tem condições emocional, psicológica, financeira. Não tem condições para isso... (VERA).

A identificação com a identidade da menina pobre que depois virou mulher e mãe é reconhecida por Vera através da vida de outra educanda pertencente ao Grupo da Guanabara e que também se afastou. Este encontro a fez refletir sobre sua própria autoimagem.

A declaração anterior onde Vera se afirma como *ser capaz* e, esta última onde ela se reconhece *ser limitado* pela dificuldade que também é do *outro* que diz estar no passado, mas na verdade é ela própria no presente. Silva (2012) destaca que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de discussões e práticas discursivas específicas [...] Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (p. 109).

O autor vem ratificar o que anteriormente Ciampa (2005) nos ajudou a debater quando falou sobre as muitas identidades e personagens que podemos incorporar durante a vida, levando em consideração as estruturas históricas e

sociais, ou quando Sawaia (2009) nos esclareceu sobre o jogo transformação/permanência.

6.2.1 A representação da escola hoje marcada pelos desejos de inclusão.

Após terem tido uma trajetória marcada pela exclusão não só na escola, mas em outros setores da vida os educandos voltam a falar sobre as representações da instituição escolar, mas agora com numa visão do presente. As falas que virão a seguir estão com a marca do desejo da inclusão. A busca pelo reconhecimento a que foram negados. Esta é a representação da escola. A possibilidade de se verem afirmados pela escola, como se ganhassem um certificado de capacidade por estarem ali, por acompanharem os conteúdos. A escola não como lugar de direito, mas como lugar que precisa ser ocupado para que se sintam dignos desse direito.

Porque você sabe eu sou uma pessoa que meu nível de estudo é baixo... Como vê aí que eu tenho só a 2ª série. Eu acho que meu diálogo é um diálogo que não é muito enrolado, tem algum erro, mas dá de ver bem, mas eu tenho muita vontade de melhorar meu diálogo melhorar minha maneira como saber receber uma pessoa saber dialogar com uma pessoa saber entrar em qualquer um local que seja preciso exija de mim a minha presença exija de mim meu diálogo, minha maneira como eu falar com qualquer outra pessoa como um governador ou mesmo uma doutora ou mesmo uma professora uma pessoa que seja mais importante que tenha um nível mais alto do que o meu e um conhecimento Eu quero chegar perto dessa pessoa no local que essa pessoa trabalha e não quero me enrolar para eu dialogar com essa pessoa. (SERGIO).

Nas expectativas de Sergio o diálogo assume caráter primordial nas relações de inclusão. Promove a ascensão para poder em pé de igualdade com os mais “letrados” dialogar como igual, sem rebaixamentos ou constrangimentos que o inferiorizem.

Na fala de Olga o poder da comunicação também aparece como elemento em destaque:

Olha pra mim escola representa assim muita coisa. As amizades os alunos a educação. Uma coisa que, às vezes a gente não sabe na sala de aula a gente aprende. A se comunicar com as pessoas. Tudo. Eu achei muito importante. Muito importante a escola na vida da gente. (OLGA).

No discurso de Moacir, apesar das contradições ainda persistirem em relação a negação de seu próprio saber, destaca estar feliz no Grupo Guanabara, tem

satisfação de estar estudando, com essa fala evidencia estar sendo atendido no processo de sua escolarização.

Uma felicidade. Ser feliz. Eu estou achando... Quando eu vou pra aula eu vou muito feliz. Vou feliz mesmo porque eu vou atrás de uma coisa de... querer... Da minha sabedoria, que eu não tenho né? Então aquilo para mim... Eu vou muito satisfeito mesmo. (MOACIR)

Luciana, Odilon e Paulo representam a escola como lugar da aprendizagem.

É importante o colégio a aula né? Estar na aula. A gente aprende muita coisa boa. (LUCIANA).

Eu espero aprender ainda mais... Alguma coisa na minha vida. Eu estou com 70 anos. Então a vida da gente é cumprida, mas ela acaba. Enquanto não acaba a gente está insistindo em aprender aquilo que a gente precisa (ODILON).

A escola para mim hoje em dia... Não para mim, mas para essa criançada que está surgindo é o ponto de partida para quem quer aprender o que é bom. Porque na escola a gente aprende o que é bom, o que não presta a gente aprende na rua (PAULO)

Os educandos vinculam o espaço escolar prioritariamente como espaço de aprendizagem e depositam nele as esperanças em adquirir mais conhecimento. Paulo em sua representação não se vê mais incluído como fazendo parte da escola e atribui às gerações futuras a participação para “aprender o que é bom”. Paulo ainda compara a escola de hoje e a do passado:

E hoje em dia a escola está tão... Os professores estão, como é que se diz... Evoluído na aprendizagem que as crianças rapidinho vai se tornando um cérebro bem evoluído. Naquele tempo não, as vezes se danavam para brigar. Ponta de lápis de um lado, ponta de lápis do outro. Se furavam. Hoje em dia não. Hoje em dia os adolescentes que estão fazendo essas besteiras, mas não as crianças. Hoje em dia você vê as pessoas vai estudar para não fazer coisa ruim ou então estudam de mais que acham que são melhores do que os outros. Eu não sei se essa entrevista está sendo certo, mas é o que eu acho. (PAULO).

Paulo é enfático em suas declarações. Acredita que a evolução atual das mentes se dá em virtude da ação da escola e dos professores. Não leva em consideração os fatores externos à escola, a tecnologia, responsável em grande parte pelos instrumentos e artefatos que as crianças já manuseiam e com competência operam sem que ninguém as ensine. Não precisam da escola para isso, nem mesmo as pertencentes às classes populares.

Vera em sua fala deixa transparecer na representação da escola de hoje todos os seus desejos reprimidos de um futuro que ela almeja.

Não sei nem te explicar o que significa o que representa... Mas para mim é uma coisa muito boa muito positiva, entendeu? Muito como é que se diz? Agradável, para mim hoje, agora e no futuro... Um pouco mais de liberdade.... Um pouco mais de autoconfiança.... De querer conseguir mais alguma coisa, de querer aprender mais alguma coisa. Querer correr atrás dos meus objetivos, de aprender mais... Para mim uma coisa... Significa muito. Uma coisa boa. (VERA).

Liberdade, conquista do saber, autoconfiança tudo o que a infância deixou para trás, mas, que caminham com Vera através de sua existência, constituindo suas identidades. Vera convive entre a afirmação do “ser mais” que inconscientemente cultiva e que aparecem reveladas em sua fala e a negação imposta pelas condições que a vida lhe impôs.

6.2.2 A chegada ao Grupo da Guanabara: a participação dos educandos e o processo da resignificação das autoimagens.

[...] E dono de gado e gente porque gado a gente
marca, tange ferra engorda e mata mas com gente é
diferente

Geraldo Vandr  - Disparada

Os educandos que participam como sujeitos desta pesquisa chegaram ao Grupo da Guanabara, em sua grande maioria através de convites feitos em mobilizações na comunidade. Investimentos que contaram com a participação tanto das educadoras do Grupo, como também com integrantes da Casa da Boa Esperança, que por sua vivência naquela comunidade e em meio a inúmeras ações sociais filantrópicas lá realizadas já possuem um mapeamento das principais ruas e acessos do bairro, bem como tem inserção em bairros vizinhos como é o caso do bairro de Águas Lindas, vizinho à Guanabara.

Conhecemos a partir de agora as diferentes motivações que fizeram os educandos iniciarem sua trajetória no Grupo. Para alguns mais uma etapa de vida e de contato com a escolarização, para outros o início de uma caminhada interrompida ou mesmo impedida de acontecer. O que encontraram? Que percepções tiveram?

6.2.3.1 O início

No relato de Moacir a esperança em seu processo de aprendizagem está viva e atuante. Observemos que ele não quer admitir que tivesse muitas chances. Reserva-se a uma humilde opinião: “pouca chance” mas, em seguida admiti estar aprendendo um pouquinho. A presença da esposa o incentivando a estudar também merece destaque na medida em que o educando da EJA precisa de apoio para se sentir mais fortalecido.

A mulher disse: *tu podia estar estudando!* – Se eu tivesse estudando assistindo aula junto com ela né? Eu acho que eu estava bem adiantado. Porque ela estudou pouco, mas ela já aprendeu um pouquinho. Que ela era igual eu. Mas depois que o pessoal andaram por aqui convidando a gente para participar dessa aula ai eu me interessei né? Ai eu fui meter aquilo na minha cabeça deu experimentar. Ver como era. Se eu ainda tinha alguma chance de aprender. Pouca chance mas eu acho que eu estou aprendendo um pouquinho sim. Eu estou bem interessado. (MOACIR).

A esposa, também aluna da EJA, no momento está parada, em virtude de estar prestando assistência à mãe que se encontra adoentada. Moacir permanece com a voz firme e se mantém bastante à vontade para dar sua opinião sobre o trabalho realizado e dá sugestões.

Estou gostando sim. A experiência para mim está sendo boa. Está sendo legal. Tudo concordam que a gente faz. Lá é por parceria. Tudo concorda um com o outro, aquilo que nós conversa lá. Apenas para mim duas vezes na semana é pouco. Era legal se fosse uma aula sim de toda noite, a semana toda. Mas está bom porque pelo menos eu participo da aula lá, participo da minha igreja que agora eu sou evangélico. (MOACIR).

O aspecto democrático e de valorização às atitudes dos educandos aparece na voz de Moacir com a afirmação: “tudo concordam que a gente faz, lá é por parceria”. O aumento na frequência dos dias trabalhados, já destacado pela educadora E3, em seção anterior, aqui é reforçado com a fala de Moacir. O educando faz questão de reforçar sua inserção social através da participação na Guanabara e também no grupo da igreja.

Em outro momento, durante entrevista feita a educanda Catarina a filha se aproximou para fazer perguntas em relação ao horário das aulas e a possibilidade dos encontros serem durante o dia ou à tarde. A filha de Catarina ponderou:

Porque tinha que verificar que para idade deles é muito mais viável, à noite é muito complicado, ainda mais que as iluminações muito precárias, rua cheia de buraco. Motorista não respeita ninguém. (FILHA DE CATARINA)

Paulo e Sérgio destacam em sua fala motivações que encontram no *outro* a razão de ser de estar no Grupo Guanabara:

Porque é o seguinte, eu sou um semianalfabeto, ela analfabeta, então já fui me meter na escola para ver se levava ela, para ver se ela aceitava pelo menos assinar o nome dela. Ela. A minha filha, foi isso. Isso que me fez eu me meter lá na escola. Para elas frequentarem, para dar incentivo. (PAULO)

As pessoas passaram aqui e deixaram o papelzinho. Aí esse colega meu o seu Moacir eu considero ele como um irmão. Ele ainda não sabe ler e escrever. Eu fui mais para essa aula para ver se eu melhorava essa *coisa* dele, não foi tanto a minha. Porque se ele tem o conhecimento de leitura o tanto que eu tenho [...] eu sou uma pessoa muito grata. Porque ele é muito meu amigo. Ele precisa muito. Toda pessoa que é analfabeta que não sabe pegar um ônibus eu acho que é uma coisa muito atrasada para gente. (SERGIO).

Paulo e Sergio admitem ter ingressado no Grupo da Guanabara por solidariedade ao *outro*. No caso de Paulo (esposa e filha) e no caso de Sergio (o amigo). Do ponto de vista humano uma atitude louvável e que deve ser amplamente divulgada e reconhecida pelo grupo como um todo. Ao pensar no outro participando do Grupo, acabou por ser também uma motivação para si. Por isso, a necessidade de se manter a motivação da solidariedade para fazer com que Paulo (hoje já não mais fazendo parte do grupo) e Sergio sintam-se fortalecidos para continuar.

A busca do “ser mais” implica também a busca do “ser mais” do *outro*, o que constitui o processo de humanização. Busco ser mais, na minha própria existência, mas existo em relação com o outro.

Para Freire (2011f, p. 42), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*”.

Neste sentido, a educação é um processo de conquista permanente. Com os outros do Grupo da Guanabara Sérgio vai identificando suas próprias expectativas como educando, o seu potencial como ser humano e como produtor de conhecimento.

Outras declarações manifestam os motivos que fizeram o primeiro passo acontecer:

Veio um rapaz aqui falar né? Ai eu me animei e fui. [...] Ah eu gostei. Adorei. Adorei mesmo. (CATARINA)

Eu passei lá e vi a dona Catarina. Ai ela disse assim: “Luciana tá tendo aula aqui porque tu não vem se matricular?” Ai eu fui. Eu me sentia tão bem que eu até brincava lá contava minhas piadas. Descontraía. (LUCIANA).

A minha filha trouxe de lá um convite. Ai ela insistiu para eu ir: “Vai pai”. Ai eu fui. Eu quero aprender então estou feliz. Pegando conhecimento. Conhecimento que eu não tinha. Para mim é uma grande coisa. (ODILON).

O professor na época estava indo nas casas né? Inscrevendo o pessoal que nunca estudaram para estudar. Foi que eles passaram lá em casa, por ali por aquela redondeza. É aí acompanhei o Paulo a Sara e o Rubens. Eu gostei. Eu gostava de ir ali. (OLGA)

Os educandos manifestaram-se de diferentes formas para confirmar estarem apreciando o trabalho desenvolvido na turma da Guanabara. Odilon ressalta a legitimação do conhecimento que é veiculado pela escola e declara que está tendo acesso ao conhecimento: “conhecimento que eu não tinha”. No mesmo relato ressalta-se também o aspecto familiar intervindo na opção de Odilon em se decidir por participar do Grupo. Na maioria das falas há satisfação em participarem das aulas no Grupo.

Observamos que juntamente com o convite para participar das aulas, alguns educandos receberam imediato apoio da família como o caso de Moacir e Odilon. Os demais, excetuando-se Rubens que estudar regularmente em escola da rede municipal, não observaram nenhum comentário do gênero.

6.2.3.2 Autoimagens que se afirmam na identificação e no reconhecimento do trabalho com a educação popular.

A teoria freireana que tem por essência a profunda fé nos seres humanos e sua vocação de “ser mais”, expressa na afirmação de que homens e mulheres são seres de decisão de criação, que precisam lutar para recuperar sua humanidade, e assim libertar-se e exercer com primazia sua razão de ser no mundo é o pressuposto do qual partimos e pelo qual nos embasamos para escrever esta dissertação e naturalmente estará presente de modo especial aqui neste tópico.

Os destaques feitos pelos educandos aos pontos positivos vistos por eles do trabalho desenvolvido pelo Grupo da Guanabara revelam através da simplicidade do “dizer a sua palavra” a beleza de suas identidades e de quanto às autoimagens ainda precisam ser afirmadas.

Alguns destaques revelaram aspectos relacionados à amorosidade que se dá no encontro do diálogo:

Professora eu não sei nem lhe explicar isso aí, positivo porque a gente chega lá todo mundo é bem recebido. Todo mundo se sente assim como uma família então isso pra mim é um ponto positivo. A gente se sente bem dizer em casa, apenas a gente não se conhece tanto assim. Mas depressa assim eu passei a conhecer vocês como se eu já tivesse a modo de há muito tempo conhecendo. Porque eu pensei que eu iria chegar lá eu ia ficar mais vergonhoso, assim, com vergonha né? Mas não, eu não fiquei envergonhado. Quando chegou lá para mim é mesmo estar acostumado ali. (MOACIR).

Olha, ali eu gostava. Gostava das aulas que vocês dão. A participação de vocês com a gente aquele vínculo de amizade. Gostava ali de todo mundo né? Se entrosava bem ali na escola. (OLGA).

Os educandos Moacir e Olga destacaram o acolhimento do grupo e os vínculos de amizade que fazem com que a participação se dê de forma mais natural e intensa como se estivessem em casa.

Torna-se visível então que tenhamos “a leitura do espaço” (FREIRE, 2012) como mais um componente de promoção do diálogo traduzindo uma ambiência propícia e fecunda não só para a aprendizagem dos conteúdos, mas para a aprendizagem de mim mesmo(a) do lugar que ocupo no mundo e de como posso e devo me relacionar com ele. Obvio que o ambiente por si só não se inaugura nessa perspectiva com essas qualidades, sem a ação eficaz de educadores e educadoras, mas a partir de sua intervenção.

As falas tem eco no diálogo e na amorosidade, que de forma tão clara e lógica Freire (2011a) nos fala:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (p.113).

Materializado em palavras e no ambiente o diálogo será sempre o ponto de partida e chegada para que a relação entre educandos e educadores se dê de forma a propiciar novos desafios e o alcance de novas aprendizagens.

Outras falas ressaltam a aprendizagem dos conteúdos:

Eu gostava porque dava pra mim fazer as coisas *sem me agoniar*. [...] Do ambiente. (SARA).

A gente recortava do jornal para colar no caderno, da leitura quando a gente ia lá na lousa marcar as palavras né? Gostava da leitura quando ensinava a gente. De tudo um pouco. Não vou dizer que eu gostava só daquilo que não era. (LUCIANA).

A expressão *agoniar* dita por Sara revela um pouco das experiências vividas pela educanda quando participava das instituições de ensino especial onde as professoras a apressavam para terminar a tarefa. Luciana destaca aspectos relacionados ao letramento.

Outras educandas também enfatizam o aprendizado:

Aprender a ler. Eu queria aprender a ler e eu já estava quase desenvolvendo. Mas agora parou e a mente também já está... Não que eu tenha me esquecido do que eu aprendi né? Antes eu tinha que pedir para os outros assinar para mim, ai eu ficava com vergonha sabe de estar pedindo para os outros. Agora não, eu mesmo assino, já sei fazer. (CATARINA).

O meu positivo foi que eu ainda consegui aprender mais alguma coisa entendeu? Aprendi a dividir mais alguma coisa. Então para mim foi uma coisa importante sabe? Interagi com meus colegas de turma. Estava me dando bem com todo mundo. Gosto dos meus colegas, gosto das minhas educadoras. E eu quero continuar, pretendo continuar. (VERA)

Catarina e Vera dão destaques ao alcance de novas aprendizagens, coisas que não dominavam e agora já conseguem realizar com mais autonomia. Vera quando entrou no grupo comentou sobre sua dificuldade com a área da matemática. Por isso, a palavra *dividir* está a ela relacionada. Destacam estarem aprendendo de forma amigável, prazerosa e sem conflito.

A problematização da realidade social foi destaque na fala de Sergio.

É aquilo que vocês dizem pra gente: “a gente vai comentar hoje o problema da gente, falta de água de luz e como a gente pode chegar lá. Como a gente pode ir para frente com esse projeto porque a gente vai comentar isso aqui e vai levar para alguém.” Isso pra mim é o ponto positivo. Porque pra mim vocês sabem aqui nesse lugar, você vê. Nós não temos água encanada. A gente não tem luz. Nessa rua mesmo não tem luz. Esses fios aqui é nosso que a gente pega lá da rua para trazer para cá. Nós não temos coleta de lixo. Tem que ir ai pra frente. A gente não tem uma visita... Com relação a médico é difícil tem uma visita de médico, posto de saúde. Eles vêm de vez em quando, mas eles falham muito. Então eu achava que a gente devia ter acompanhamento de médico. Porque tem muita pessoa. Minha irmã já tem idade ela tem diabete a gente não tem carro. A gente tem que levar ela de carro. (SERGIO)

Sergio vai direto ao ponto e apresenta a sua realidade com detalhamento, aliás, realidade que todos nós educadores e educadoras também vivenciamos em maior ou menor grau em nossos bairros e em nossa própria realidade. A percepção do educando é de uma profunda reflexão política estimulada pelos educadores durante os encontros. Encontros que o fizeram refletir durante a entrevista, mais uma vez sobre a falta, a indiferença das autoridades do município. Este tipo de reflexão é que também nos leva a pensar sobre as condições a que estamos submetidos em nossa realidade e a constatação de que “a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade.” (FREIRE, 1986, p. 25).

O discurso de Paulo vai ao encontro do processo de conscientização que envolve o ato de estudar/aprender e as motivações internas a ele atreladas:

Foi à reunião entre vocês conversando conosco e para mim eu achei um negócio muito bom. Fazia a gente ter uma visão melhor, uma visão longe. Como era o estudo, estava se formando na cabeça da pessoa entendeu? (PAULO)

A visão melhor e a visão longe destacada por Paulo significam a compreensão melhor da realidade vivida e dos aspectos políticos que estão subjacentes no cotidiano social. A visão de mundo crítica, que é um dos objetivos da educação freireana, na perspectiva de Paulo está sendo efetivada pelos educadores do Grupo.

Rubens lembra o que aprendeu no Grupo da Guanabara:

Das aulas né? Porque as vezes eu trocava o v pelo s; o s pelo c; o u pelo l. Aí eu aprendi tudo a noite. Ai a professora mandava eu escrever aqueles ditados né? Ai eu sempre errava... ai eu aprendi foi muita coisa. (RUBENS).

A professora a que Rubens se remete é a que o atendia no turno da tarde, enquanto à noite ele realizava outras atividades com a educação popular. Foi no trabalho com leitura, interpretação e produção de textos que Rubens passou a sanar suas dificuldades com a troca de letras.

A proposta metodológica da educação freireana que privilegia a ação dos educandos no contexto de sala de aula e que trabalha baseada na valorização dos sujeitos e de suas ideias a partir de seus próprios contextos sociais, busca na identificação dos temas geradores e das palavras advindas desses temas encontrar significado para o processo de aprendizagem.

Para os que iniciam a fase de alfabetização será necessário o reconhecimento das letras e do próprio nome que será usado como parâmetro na identificação de sons de outras palavras, e na formação de novas palavras. Mas mesmo os alunos em fase inicial de alfabetização já participam da produção coletiva de textos orais onde o educador, inicialmente atua como escriba. Para os que já possuem o domínio da leitura e escrita como Rubens a produção de textos coletivos é feita de modo a dar mais autonomia para que os alunos exercitem a organização de suas ideias no papel, bem como socializem na escrita aquilo que oralmente já foi discutido e apresentado em seus diferentes pontos de vista. A correção da produção dos textos também é feita de forma coletiva, de modo que a participação e ajuda mútua é constante. Sendo assim cria-se um ambiente estimulante à participação onde não há espaço para a memorização

6.2.3.3 Os sentimentos pelo Grupo ora negação ora afirmação

Os sentimentos e as autoimagens voltam a aparecer nas falas dos educandos.

Gostava, enquanto a mulher estava me acompanhando... Ela esfriou, esfriou o velho também. (PAULO)

Paulo em falas anteriores afirmou que a razão que o levou para o Grupo foi a família. A situação escolar de Olga e Sara foram os principais motivos. No

momento em que perguntamos sobre o que sentia em relação a sua frequência no grupo, mais uma vez ele se coloca condicionado à frequência da esposa. Paulo é a tradução de que a motivação por mais que internamente esteja me movendo em favor do *outro* precisa também achar razão de ser nos sujeitos envolvidos – no caso de Paulo, a razão de ser em Paulo e em Olga. Por outro lado, o *outro* precisa estar realimentando minha motivação.

Durante as aulas, podemos testemunhar a fala de Paulo falando sobre sua posição em deixar o grupo porque Olga não queria mais acompanhá-lo, por estar cansada do trabalho, mas naquele momento, nós educadores, apesar de envolvidos e preocupados com os relatos do educando, não nos apercebemos as implicações psicológicas e da forte relação de dependência a que Paulo se vinculava e que este também necessitava de um apoio para permanecer no grupo naquele momento.

Olga apesar de gostar das aulas, pelo cansaço do trabalho foi se afastando do Grupo.

Eu gostava. Sempre a gente ia. A gente não falhava quase né? Eu que as vezes não ia né? Quando eu trabalhava muito nesse negócio de coxinha pra cá pra li já estava cansada aí não dava vontade de ir. Mas, eu ía. (OLGA)

A fala de Olga traduz-se sempre no cansaço da lida na produção de coxinhas e das tarefas de casa. Esta fala pode esconder uma autoimagem que reflete uma identidade produzida na força do trabalho e na exaustão de uma vida feminina pobre. Entretanto, indica ser ela o elo forte da relação com o Paulo.

Moacir e Odilon falam com entusiasmo sobre sua relação com o Grupo.

Eu gosto. Eu gosto sim. Enquanto tiver eu estou indo. Enquanto vocês estiverem lá com a gente nós estou indo. Depois que não vierem mais se eu tiver mais chance para ir pro outro colégio, eu vou. (MOACIR)

Eu gosto. Tem umas pessoas ai que eu convido mas não querem nada. Só querem me desdobrar, mas eu insisto para ver se eles vão pra lá. Eu falo pra eles: “olha o que vocês aprender não serve pra mim serve pra vocês, né?”. Não sei se vou conseguir alguma coisa. (ODILON)

Moacir demonstra estar bem estimulado ao ponto de já se sentir fortalecido e com autonomia para que, na eventualidade do Grupo da Guanabara não prosseguir, ele prosseguirá. Isto revela que a autoestima de Moacir está

fortalecida e precisa ser revitalizada pelos educadores. Odilon ao falar que divulga o trabalho para outras pessoas na comunidade, também traduz sua satisfação em compartilhar com outros o momento que vivencia no Grupo.

Em um dos momentos em que observamos os educandos em sala de aula foi possível reconhecer na fala de Moacir o envolvimento e o modo descontraído como o educando se manifestava. Moacir, em diálogo com os colegas a partir da leitura de um texto e de suas experiências pessoais como agricultor se pronunciou ao lembrar que na divisão do trabalho entre homens e mulheres geralmente as mulheres ficam com o serviço mais leve e os homens com o serviço mais pesado. Lembrou também da “cantina” lugar onde o patrão oferece mercadoria para os trabalhadores consumirem e se endividarem e no final do mês não tinham mais dinheiro, virando escravos do proprietário. Essas e outras formulações de pensamento interligando o texto escrito e os contextos vividos pelos educandos criam no ambiente alfabetizador o estímulo necessário para que os educandos naturalmente vão compreendendo o verdadeiro sentido da leitura que está na compreensão e as diferentes funções que a escrita assume no texto.

Sérgio e Vera falam sobre seus sentimentos pelo Grupo da Guanabara:

Eu gosto, lá as pessoas são mais concentradas, falam as coisas mais aplicadas, as professoras me receberam com maior carinho, com maior prazer. (SERGIO)

Eu gosto das minhas educadoras, me identifiquei com todas elas e dos meus colegas. Queria continuar no grupo. Para mim era muito importante para continuar no grupo. Espero que o ano que vem tenham outros projetos, que as coisas se modifiquem. (VERA)

As falas do Sérgio expressas que os educadores do Grupo apresentam conhecimento sobre o assunto, possuem uma boa metodologia e são carinhosas com os alunos, motivos que o faz gostar de participar do Grupo.

Os educandos se expressam positivamente em relação ao Grupo. Ressaltamos a fala de Vera que vem acompanhada pela vontade de ficar no Grupo, mas se vê impedida devido à falta de segurança do bairro.

6.2.3.4 O que diferencia o trabalho do Grupo da Guanabara e o vivido na infância: percepções e diferenças.

Carolina e Olga não tiveram experiências com a escola na infância. Os paralelos que fizeram dizem respeito às experiências que tiveram já na fase adulta quando Carolina participou das aulas ministradas por uma professora no próprio bairro da Guanabara. Olga, como adulta frequentou o MOBREAL poucos meses em uma sede no bairro do Jurunas.

Não. É a mesma coisa. Não tem diferença nenhuma. Ela também era muito boa né? Prestativa, agradável. Sabia conversar com a gente e a gente com ela. Ela se tratava com a gente e a gente com ela... Parece assim que nós tudo era uma família que estava ali né? (CAROLINA).

Não. Eu não notei assim diferença. Tudo igual. Assim como trataram a gente bem no Imperial, assim também eu fui tratada bem na Pedreirinha com vocês. (OLGA).

O tratamento acolhedor foi a forma que as duas educandas encontraram para apresentar as experiências como similares. A falta de detalhamento nas narrativas nos impede de ter outros elementos para análise.

De forma contrária, Sergio já nos apresenta um outro contexto:

A diferença é o seguinte. Era muito mais detalhado, por quê? Porque a fase que eu saí de lá era aquela fase de ponto. Como se diz ponto parágrafo, ponto agudo... Não tem esse negócio? Então, eu saí de lá nessa fase, eu estava começando fazer isso para depois me aprofundar no estudo mais. Saber a palavra que eu coloco lá e saber as letras e os pontos que eu tenho que colocar numa escrita, no caso, numa carta, ou então no que eu vou escrever. Se eu devo colocar um ponto aqui ou não. Se eu devo colocar aquela letra aqui ou não. As regras tudinho... Lá eu estou aprendendo a gente fica mais é dialogando. A gente escreve, mas pouco. Eu fazendo esse tipo de conversa eu estou desenvolvendo um pouco e estou pensando na minha desenvoltura na minha leitura estou pensando naquilo que eu vou na frente a estudar em outro colégio. (SERGIO)

Sergio inicia nos falando sobre o modelo tradicional de escola que vivenciou nos anos 1980 quando pela primeira vez frequentou uma instituição escolar. Expõe que antes de abandonar os estudos estava estudando o uso dos acentos. Classifica como detalhada a maneira como a professora colocava as regras do português. Em seguida expõe sobre o modelo da Guanabara, dizendo que está

aprendendo, mas, se escreve pouco e que o diálogo é a atividade mais usual, logo após finaliza dizendo o que está desenvolvendo na Guanabara servirá para quando ele for para outra escola (instituição formal).

É importante observar na fala do Sérgio, e que pode se converter em uma sugestão para os educadores do Grupo, na necessidade de equilibrar o tempo do diálogo e o tempo do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em conversa com os alunos, vez por outra os educadores fazem o destaque sobre as características do Grupo. É um grupo de extensão que trabalha apenas duas vezes por semana, e não está amparado em bases legais de registros no MEC, ou seja, efetivamente não se certifica, porque não se tem um certificado oficialmente válido na rede nacional ou municipal de ensino para promover os educandos a outras etapas da EJA.

Explicamos, portanto, que o Grupo de Educação Popular da Guanabara constitui uma fase preparatória para que os alunos possam ter esse contato inicial ou em fase de pós alfabetização para que em seguida, sentindo-se mais fortalecidos, possam ir em busca de uma classe de EJA em uma escola municipal, para prosseguir seus estudos.

Na fala de Vera a consciência de que momentos históricos vividos em circunstâncias diferentes e em etapas evolutivas distintas: infância e idade adulta ocasionam percepções diferenciadas, e, por conseguinte, também níveis de envolvimento diferentes. Em seguida fala dos modos como o ensino é tratado pelo Grupo da Guanabara: interação, respeito, confiança, incentivo, paciência e faz um paralelo com a escola do passado. Para isso utiliza dois substantivos sinônimos para se referir ao ensino da escola: rígido e drástico.

A diferença é que na minha infância eu não tinha o compromisso que eu tenho hoje com o aprendizado, com interesse, a responsabilidade. E o que representa hoje é o ensino. Como vocês ensinam como vocês educam o modo de vocês educar, interagir com a gente entendeu? De passar aquele respeito àquela confiança para gente, aquele como é que se diz... Incentivo pra gente. O modo de vocês explicarem as coisas que a gente não entende. De ter aquela paciência de explicar tudo para gente, e no passado não era assim, era assim um pouquinho mais rígido, mais drástico. (VERA)

Mais uma vez Vera demonstra sensatez em suas colocações e uma consciência muito forte em relação as suas experiências no Grupo da Guanabara.

As falas que se seguem, revelam uma opção pela educação do presente muito em razão das experiências estarem em um tempo muito distante e os educandos não mais se identificarem. Outra razão se encontra nos modelos vivenciados estarem arraigados em raízes tradicionais onde a indiferença ao aluno e suas especificidades era marcante.

Eu acho que assim é melhor. Eu gosto de aula assim que eles não *coisam* muito né? Tem colégio por aí que eles passam muito dever que às vezes a pessoa não sabe, então eu acho que esses assim de aula que vocês dão acho que é bom, porque eles explicam as palavras vai ensinando direitinho as vogais as consoantes. Vai ensinando palavra por palavra. Vocês têm paciência de ensinar. Às vezes tem professora aí que não tem essa paciência. Escreve aí não explica as palavras o que é para fazer. Se é para fazer aquele risco. Não explicam ara gente. Acho que tudo isso confunde a gente. A gente não sabe se tem que separar deixar uma listra se é para fazer direto. A gente fica confusa. (LUCIANA)

Lá onde eu ficava as professoras às vezes na hora da merenda eu ficava mais um pouco e aí as professoras... Bora Sara, bora... Eu queria fazer as coisas às professoras apressavam. [...] Era mais ginástica do que estudo. De tarde que era ginástica mesmo. Era coisa difícil assim e tinha que correr na *doca*. De noite que nós chegava a casa. (SARA).

Luciana e Sara, aluna com deficiência intelectual retratam de modo similar como a escola tradicional age de forma indiferente ignorando os educandos que não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem ou o mesmo ritmo na realização de tarefas, numa demonstração de falta de respeito às individualidades.

Aqui está mais avançado que era lá, mas, lá a gente aprendeu. Começa a *desemburrar*, aprendeu e aqui a gente já vai partir para melhor. (ODILON)

Eu acho que essa agora pra mim é melhor. Porque da infância eu não aprendi nada bem dizer, porque eu nem me lembro, e essa da agora não. Agora do pouquinho que eu estou aprendendo, mas pelo menos eu estou me lembrando, está ficando guardado na cabeça. (MOACIR)

Odilon usa o termo “desemburrar”⁴², para dar significado a fase da infância em que não sabendo nada, aprendeu, mas deposita no hoje a esperança que vai

⁴²Palavra que certamente faz parte de um contexto histórico vivido pelo educando, característico do Brasil de 1944, ano em que Odilon nasceu, mas certamente palavra que se encontra pelos *Brasis* à fora e, ainda em uso. Palavra grotesca que parte do princípio de que todos nós somos burros – não sabemos nada – e, por conseguinte precisaremos em algum momento da vida desemburrar, que segundo o dicionário significa “dar cultura; instrução a; polir; civilizar. Teríamos então que retornar a

dar movimento a uma nova fase. Moacir também usa o tempo como parâmetro para optar pela fase atual haja vista que da infância, nada se lembra. Hoje não só está aprendendo como se lembra do que aprendeu.

Rubens ao ser perguntado sobre a diferença vivida por ele na escola durante o turno da tarde e, em concomitância, nas duas vezes por semana em que participava com o Grupo da Guanabara teve dificuldades em identificar as diferenças. Começamos a instigá-lo até que detectou alguns pontos em relação à disposição das carteiras e à forma de trabalho docente:

À tarde era fileira assim, a professora só passava o dever no quadro, explicava e mandava a gente fazer. À noite a gente fazia uma roda, conversava e tinha atividade. (RUBENS).

Quando perguntado sobre se a professora do turno da tarde conversava com os educandos Rubens timidamente balança a cabeça num movimento de negação.

As análises realizadas entre a escola do passado e a experiência no Grupo da Guanabara nos fazem refletir sobre o que o Grupo já caminhou e o quanto falta caminhar. Sobre um modelo que apesar das críticas e a despeito de uma ou outra estratégia que ainda seja positiva, continua atual e exercendo a função que sempre exerceu. Devemos respeitar o lugar da onde cada educando se pronuncia lugar que é histórico, social, ideológico, político, enfim, mas, sabemos que se Rubens não for incentivado à leitura, se a escola não lhe abrir espaço para discutir, opinar, criar, suas posições diante da vida e das decisões que irá ter que tomar não terá a autonomia necessária e que exprimam sua liberdade, seu jeito, suas preferências.

Durante esta seção tivemos a oportunidade de dialogar com os educandos e sentir nos discursos o poder da autoimagem no desenho da história de cada um. O peso de identidades que carregam na negação, na culpa, no abandono, no descaso, no isolamento autoimagens negativas, mas, que sabemos, não condiz com a vocação natural a qual estamos vinculados.

Em outros momentos as vozes se pronunciaram mais otimistas em relação a participação e aos sentimentos vivenciados no Grupo da Guanabara. Reflexo da proposta metodológica de educação popular que norteia as ações do Grupo.

tudo o que já foi aqui exposto para ratificar ou quem sabe criar um novo objeto de pesquisa com as palavras que geram autoimagens negativas. Esta com certeza seria uma delas.

As dificuldades em continuar participando do Grupo foram manifestas por alguns que lastimaram ter de deixar de frequentar às aulas devido a problemas ligados a infraestrutura do bairro da Guanabara, como falta de iluminação pública, pavimentação e segurança pública.

Outro fator atrelado ao não acesso dos alunos à educação escolar foi a constituição do núcleo familiar que se deu muito cedo na vida dos educandos.

A participação de alunos especiais ou que apresentaram déficit de aprendizagem também foi observado com as educandas Luciana e Sara.

A inclusão do aluno Rubens como sujeito da pesquisa nos remete sobre o quanto a escola ainda continua reproduzindo o modelo tradicional de educação que não estabelece conexões com uma pedagogia mais crítica e humana, e o quanto os professores, de modo geral, ainda tem dificuldades em pensar a sua prática de maneira autônoma e que promova autonomia para aqueles com quem vão compartilhar conhecimentos.

A procedência dos alunos de regiões interioranas, inclusive de outro estado, nos remeteu para uma análise sobre a falta de políticas pública nas zonas ligadas ao campo, da mesma forma como ocorre nas regiões ribeirinhas. Podemos avaliar criticamente como a ausência de políticas voltadas para os direitos dos cidadãos é determinante para sua expulsão da escola, além de acarretar uma série de problemas sociais.

Os educandos chegam, como jovens, adultos e idosos na EJA com suas autoimagens negativadas, muitas vezes envolvidos com drogas, participação em pequenos delitos e que precisam da educação escolar para assegurar sua inclusão na sociedade e, inclusive, para promover uma mudança em sua autoimagem. O incentivo à pesquisa na EJA é, portanto, fundamental para que pesquisadores e universidades possam dialogar com a sociedade e o poder público de modo a tentar encontrar possíveis soluções para essas demandas.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A trajetória que se estabelece por múltiplas dimensões construídas ao longo dessa dissertação não tem seu final nestas considerações. Ao contrário, inicia uma nova etapa, redimensionando-se e alongando-se em projeções reais do que hoje se tem feito na Educação de Jovens, Adultos e Idosos à luz da Educação Popular na Amazônia. Os fatores que nos impulsionaram para o objeto desta pesquisa nos colocam agora diante de algumas considerações que ao longo do trabalho foram se delineando.

Como pesquisadora as dúvidas e incertezas, descobertas, surpresas, enfrentamentos e encantamentos que a cada momento eram desvelados contribuíram para o fortalecimento de minha identidade como educadora-pesquisadora e como pessoa humana. Esse movimento exigiu durante o processo de descoberta o aprimoramento da *educação do olhar investigativo*, que deve fazer parte do perfil dos educadores, e, que não pode estar desatrelado do processo de pesquisa, caso contrário, poderemos nos ver enredados em ações mecanizadas.

Esse misto de emoções que tem lugar e cabe na pesquisa acadêmica, ao contrário do que muitos podem pensar, dão mais *sabor* à trajetória e, conseqüentemente, mais significado à ação de pesquisar. Deu materialidade as convicções educacionais e abriu novas perspectivas que se inserem nas práticas que tenho construído e das quais participo. Em práticas formais ou informais, estamos sempre no exercício de educar e ser educado.

A dimensão histórica que atravessa a presente dissertação e inicia a partir da análise da educação de jovens e adulto no contexto da educação popular movimenta-se entre a análise dos principais marcos da história da EJA e a contribuição decisiva da educação popular na EJA, a partir de 1960, quando este movimento eclode a partir das práticas do educador Paulo Freire. O traço histórico foi de extrema relevância para compreendermos na etapa de análise o quanto ele determinou o tempo das histórias de vida dos educandos, em seus locais de origem a partir das dinâmicas sociais e de sobrevivência de suas famílias.

A marca histórica presente na dissertação, também, nos ajudaram a compreender a dialética da tensão inclusão/exclusão, que tem seu eixo de fusão na ideologia do capital. Isto ficou claro a partir da diversidade dos perfis dos educandos apresentados que nos revelaram contextos da educação especial, da educação ribeirinha e da educação do campo.

Ao redimensionarmos a análise para a fala dos educandos, priorizando as relações que se dão entre alfabetizando jovens e adultos, educação popular e as autoimagens, vimos emergir tanto nas falas quanto nas análises, fatores subjetivos e intersubjetivos, que compõem grande parte das estruturas relacionadas à ação de aprender, mas que nem a maioria das escolas como instituição formal do aprender, nem a maioria das universidades, que constituem o núcleo de formação dos educadores, priorizam em seu processo de formação.

As autoimagens, resultado que são das identidades individuais e coletivas, pressupostas e produzidas por seres humanos, vem compor este cenário à medida que traz concretamente nas falas dos sujeitos, educandos e educadores, a multiplicidade de fatores engendrados na ação pedagógica e que constituem, à luz da psicologia social, comportamentos, sentimentos e atitudes que devem ser, como vimos durante o estudo, analisados na compreensão de sua origem.

As histórias de negação, resultado que são do processo de exclusão a partir da negação de seus direitos, protagonizadas pelos educandos, que vivenciam e vivenciaram durante sua trajetória de vida, corporificam os estudos aqui tratados, na medida em que nos fazem refletir sobre o papel da autoimagem para a vida humana e os “fazeres” de toda ordem, que nós, seres humanos estamos fadados a realizar. Portanto, como humanos que somos, nascemos para aprender, realizar, produzir e também para estabelecer na relação com o “eu” e com o “outro”, identidades que reflitam autoimagens positivas.

O estabelecimento do vínculo entre ação pedagógica e autoimagem não poderia, portanto, ocorrer de forma aleatória, sem que estivesse profundamente engajado a uma concepção de educação, que levasse em conta fatores profundamente humanistas, como é o caso da educação popular, construída, política, histórica, social e culturalmente, a partir do pensamento freireano que, por conseguinte, também manteve estreitos laços com teóricos de base progressista-revolucionária, cuja vida também teve como parâmetro a ação transformadora da sociedade.

Nas falas dos educandos podemos perceber que o processo de exclusão deixa marcas profundas em suas identidades e, por conseguinte, são difíceis de serem removidas. A exclusão passa a ser o traço mais profundo de sua identidade, e passa a dar sentido à própria existência. Afirmar-se, de modo contrário, ao que as marcas dão sentido, é algo que os educandos ainda estão desconstruindo no contato com a educação popular no Grupo da Guanabara, haja vista que o processo de ressignificação das autoimagens não se dá de forma linear, mas envolto em uma complexa rede de tensões onde afirmação e negação se encontram.

A exclusão reflete o tempo histórico que se constitui nas vidas que assistimos durante o estudo. Resignificar as autoimagens negativas em afirmativas não pode se dar em um ano, ou seis meses, que é o tempo que a maioria dos educandos frequenta o Grupo da Guanabara. Trabalhar o mais próximo possível das expectativas dos alunos em relação ao que eles querem aprender e esperam do processo de alfabetização é estar engajado no processo de ressignificação. Aliado a isso, o grupo mantém o diálogo como desencadeador de uma ação política educacional e que já reflete, como podemos verificar na última seção, na voz dos educandos um processo da afirmação das autoimagens.

As *vítimas* da exclusão educacional, *oprimidas* e que *sofrem mal estar psicossocial* não terão somente na educação o resgate de sua humanidade. Os autores nos revelam que há múltiplas exclusões e que, portanto, será necessário que trabalhem na positividade das ações educativas, possibilidades igualmente promotoras de humanidade para que a partir do diálogo e do processo de conscientização elas, paulatinamente, possam empoderarem-se de seus direitos. A educação popular é caminho fértil para que os educadores possam promover “boas práticas” indo ao encontro dessas premissas, mas é preciso que estejamos conscientes das responsabilidades imbricadas ao ato de ensinar-aprender.

O que queremos dizer é que além de assumirmos a educação popular como concepção educacional para que o trabalho com a autoimagem se revele promotor de identidades afirmativas, os educadores precisam fazer de sua prática reflexo do que acreditam.

Podemos acompanhar durante o estudo, principalmente na última seção, que a desconstrução das autoimagens negativas está presente na fala dos educandos. Existe e está em permanente confronto entre afirmação e negação. O “saber” em várias falas ainda vem impresso com a visão legitimada da escola. Portanto, os alunos ainda precisam reconhecer que o saber de experiência feito coexiste com o saber-conhecimento científico.

O diálogo presente em sala de aula aliado à sensibilidade dos educadores foram fatores fundamentais para que os mesmos pudessem estabelecer em suas falas parâmetros de análise com os comportamentos, expectativas e avanços dos educandos. No entanto, como o Grupo da Guanabara também está em processo de amadurecimento em suas práticas, verificamos que ainda lhes falta debater mais sobre a questão da construção das identidades e das autoimagens, apesar de ser preocupação do Grupo o processo de inclusão social dos alfabetizandos.

Em relação às práticas pedagógicas de educação popular podemos verificar que as estratégias metodológicas incorporam princípios freireanos. Estes, por sua vez, estão diretamente ligados a autoimagem dos educandos. Isto ocorre na medida em que os educadores, nas ações educativas, levam em consideração a realidade social dos educandos, os saberes de experiência feito dos mesmos, além de sua criatividade, criticidade, dentre outros princípios. Aspectos associados as ações planejadas, que envoltos no diálogo, como disparador das problematizações e mediador das ideias do grupo, conciliam e estimulam os sujeitos a participar das atividades. Portanto, ações que contribuem significativamente agindo de modo a influenciar no processo de ressignificação das autoimagens.

O processo de ressignificação da autoimagem é assumido por uma das educadoras do NEP quando admite ter, no contato com a educação popular mudado sua própria autoimagem. Isto nos dá a exata medida da dialética em que o processo educacional nos remete e das forças que dialogam colocando educadores e educandos permanentemente como em permanente processo de construção da ação de educar.

Autoimagem, portanto, não é apenas para ser analisada entre os que tiveram sua identidade inferiorizada em um certo período da vida ou durante toda a vida. Todos nós somos identidades e expomos nossas autoimagens nos diversos

espaços e nas mais variadas situações em que nos encontremos. Ela precisa ser assumida pelos educadores como algo que constitui o ser humano e do qual a aprendizagem também se revela.

Podemos perceber durante o período em que observamos as práticas pedagógicas vivenciadas pelo Grupo da Guanabara que o diálogo é o disparador das problemáticas. A partir dele os educadores orientam o trabalho para o letramento explorando aspectos que contemplam os alunos em fase inicial de alfabetização e àqueles que já leem e escrevem com autonomia. O saber de experiência feito é a todo o momento envolvido em situações de aprendizagem e interdisciplinaridade. Avaliamos, então, que as imagens negativas começaram seu processo de ressignificação a partir do momento que alguns alunos já evidenciam percepções de que estão assumindo seus conhecimentos e saberes independente do contato que tiveram ou não com a escola. A participação das educadoras nesse momento foi de fundamental importância, porque foram elas que reiteradamente apontaram que aquele era um conhecimento, os quais muitas delas admitiam não saber.

O desenvolvimento da expressão oral dos educandos e a participação às aulas indo até o quadro sem titubear, participando de dramatizações foi se dando de forma gradual e espontânea. Este movimento, também, foi um marco em nossas observações. Alguns alunos já motivavam os outros a se expressarem e a participarem sem medo das propostas. Durante a análise da voz dos educandos, podemos perceber outros exemplos claros de que a autoimagem se afirma a no Grupo da Guanabara a partir do trabalho desenvolvido pelo NEP.

É importante evidenciar-se a grandiosa contribuição do Núcleo de Educação Paulo Freire nas práticas educativas e na formação humana de seus integrantes. O contato com as populações excluídas a partir dos vários GET's e a partilha de experiências práticas e teóricas fazem do Núcleo um dos poucos disseminadores da educação freireana no estado do Pará. De acordo com a fala de uma das educadoras, o NEP vem a ser o lado mais humano da UEPA.

Essa educação humanista se caracteriza por acreditar nas potencialidades humanas. Assim, mais do que fundamentação teórica precisa ser constituída em atitudes humanizadas. Identidade que vai sendo construída pelo contato com a teoria, mas que vai sendo despertada a medida que na prática vamos tendo respostas positivas das ações desenvolvidas.

O trabalho desenvolvido pelas educadoras do Grupo da Guanabara é fruto da formação popular da qual dialogam. Formação esta que tem na participação popular um dos fundamentos de sua atuação. A busca pela coerência entre teoria e prática também se revela como fator que cria uma base do trabalho e isto faz com que a práxis traduzida em reflexão-ação-reflexão possa ser permanentemente revista em novas ações e em novas reflexões.

A luta em favor dos excluídos e em prol dos direitos humanos em educação precisa ser redimensionada pela universidade para que não se torne uma luta isolada. Investir nas ações do NEP configura-se atuar em ações transformadoras e que compreendam o pensamento freireano como atual e que se renova na atuação dos próprios educadores não só nos espaços educativos onde o Núcleo tem inserção, mas para além destes, na ação dos educadores em instituições públicas e privadas de educação.

As considerações que aqui apresentamos contribuem, portanto, não só para o NEP e o Grupo da Guanabara, mas como para outros Grupos e outros educadores populares, ou não, que buscam uma melhor compreensão sobre os aspectos subjetivos que envolvem a trama ensinar-aprender.

Enveredar no universo da pesquisa acadêmica intercomunicando Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e autoimagens foi a possibilidade de aproximarmos-nos com os princípios educacionais freireanos mais humanos, e, por conseguinte, reiterar e incorporar a partir de novas reflexões e práticas novos princípios de vida e de relações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

ARROYO. Miguel. Educação Popular, Saúde, Equidade e Justiça Social. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Miguel. Educação em Tempos de Exclusão. In. GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5ªed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

BARDIN. Laurence. **Análise do conteúdo**. 2ª reimp. da 1ª ed. São Paulo Edições

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo**. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. Carlos Rodrigues. **A Questão política da educação popular**, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. 3ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 1986.

_____. Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>

BRASIL. Ministério da Educação. Educação ao Longo da Vida. In: Oliveira, Ivanilde Apoluceno. **Educação de Jovens Adultos e Idosos**. Ano XIX, nº 11, Setembro-2009. Disponível em

http://www.wcfel.org/doc/Serie_Educacao_ao_longo_da_vida.pdf. Acesso em 20 de março de 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do severino e a história da severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira, MINAYO, Souza. Maria Cecília de (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. – São Paulo: Cortez, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14 Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf. Acesso em 23 de maio de 2013

DUSSEL, Henrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2006.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em:

FREIRE, Paulo e MACEDO. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Paulo e SHOR Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 d.

_____. Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo. Moraes, 1980.

_____. Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 b.

_____. Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 1983

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 f.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 g.

_____. Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Paulo. **Política e Educação.** 8ª ed.rev. ampl. Indaiatuba, (SP): Vila das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

_____. Paulo. SHOR. Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª edição. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 a.

GIL. Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª edição. São Paulo. Atlas, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4º ed. [reimpr]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRAMSCI. Antonio. **Concepção dialética da história.** 7ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987

JARA. Oscar. **Para sistematizar experiências.** 2ª ed. revista. – Brasília: MMA, 2006.

JODELETE, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Balder (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUDKE. Menga e ANDRE. Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

MACHADO. Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. IN: **Em Aberto**. v.1, n.1 (nov. 1981).

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth e OLIVEIRA, Ivanilde (orgs.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA: 2010.

_____. Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinha: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2ª ed. Belém: EDUEPA, 2008.

_____. Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

_____. Ivanilde Apoluceno de; Xavier Mario (Orgs.). **Palavra-ação em educação de jovens e adultos**. Belém: CCSE-UEPA. 2002

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso**. 2011.

OLIVEIRA, Leôncio José Gomes (Org). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA. Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Política Educacional e Prática da Gestão Escolar**. <http://www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf>, Acesso em 27 de maio de 2014.

PEREIRA. Thiago Ingrassia. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, Dirceu (Org). **Universidade e suas Fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. LEI Nº 8.035/2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107 Acesso em 05 de agosto de 2013.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em 16 de dezembro de 2012.

SAWAIA, Bader. (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12^a ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1^a ed. São Paulo. Expressão Popular, Brasil, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro de observação constitui-se em instrumento de pesquisa que tem por objetivo conhecer, o ambiente alfabetizador da turma de jovens e adultos da Guanabara, identificando as estratégias metodológicas e percebendo a interação entre os sujeitos levando em consideração os princípios freireanos da educação popular.

As observações nos conduzirão a análise dos dados que tem por propósito verificar a resignificação da autoimagem de jovens e adultos que tem a educação popular como desencadeadora da ação pedagógica.

O roteiro está dividido em cinco tópicos: *amorosidade, diálogo, saber de experiência feito*, e o *processo ensino aprendizagem*. Cada tópico subdividido em sub-tópicos de acordo com a área de abrangência dos dados que se quer coletar.

1. DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

- a) Participantes
- b) Atividades realizadas
- c) Disposição da sala da aula
- d) Fatores intervenientes

2. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM:

- a) Participação dos educandos nas temáticas abordadas;
- b) Como se dá a problematização das temáticas?
- c) Observar no desenvolvimento do tema gerador como o universo vocabular é explorado e como os educadores buscam ampliar este universo.
- d) Que estratégias são lançadas pelos educadores para atender as especificidades dos alunos levando em conta ritmo de aprendizagem, universo cultural e experiências acumuladas durante a vida.

3. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS - CATEGORIAS FREIREANAS

3.1. AMOROSIDADE

- a) Receptividade dos alunos em sala de aula pelos educadores;
- b) Escuta sensível das vozes dos educandos durante o encontro e para além dele;
- c) Espaço destinado a oralidade durante os encontros;
- d) Disposição das cadeiras e mobiliário;
- e) Respeito ao contexto cultural dos educandos.

3.2. DIÁLOGO

- a) Espaço para compartilhamento de ideias e valorização do que o aluno sabe;
- b) Diálogo entre o que o aluno sabe (conhecimento prévio) e os conteúdos trazidos para os encontros (temas geradores)
- c) Espaço reservado à diversidade de opiniões, sugestões, reivindicações, críticas, avaliações;
- d) Como as vozes dos educandos são encaminhadas durante os encontros? De que forma são aproveitadas para o enriquecimento da proposta de trabalho?

3.3. SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO

- a) Valorização do modo de pensar dos educandos, levando em consideração sua experiência de vida;
- b) Intercruzamento entre o que os alunos sabem (seu conhecimento e sua vivência de mundo) e os conteúdos apresentados.

3.4. AUTOIMAGENS

- a) Observar na fala dos educandos palavras, experiências e atitudes que configuram representações negativas e/ou positivas de si mesmo;
- b) Como os educandos reagem às propostas pedagógicas apresentadas? Sentem-se capazes de realizá-las?
- c) Relatos de mudança na autoimagem a partir da intervenção pedagógica.
- d) Expressam-se espontaneamente?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA– EDUCANDOS

Este roteiro de entrevista visa identificar as autoimagens dos educandos do Grupo de Alfabetização da Guanabara com base no relato de sua trajetória escolar. Ao mesmo tempo, verificar se houve ressignificação da autoimagem negativas a partir das estratégias metodológicas adotadas pelos educadores do Grupo de Alfabetização coordenados pelo NEP.

I. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome
- 1.2. Sexo
- 1.3. Idade
- 1.4. Cor
- 1.5. Nível de escolaridade:
- 1.6. Tempo de frequência na escola:
- 1.7. Tempo de frequência no Grupo da Guanabara:

II – DADOS SOBRE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA NA INFÂNCIA

- 2.1. Você frequentou a escola durante o período da infância? Sim () Não ()
- 2.2 Se não.
 - a) Por quê?
 - b) Conte-nos o que você pensava sobre a escola naquele período?
 - c) O que a escola representava para você
- 2.3. Se sim.
 - a) Quanto tempo você frequentou a escola?
 - b) Fale-nos um pouco dessa experiência. Quais as lembranças que você guarda dessa época?
 - c) O que a escola representava para você naquele período?
 - d) Você gostava da escola? Sim () Não () Em parte () Porque? Justifique sua resposta.
 - e) Porque você deixou a escola?
- 2.4. O que você sentia por estar fora da escola?
- 2.5. O que os amigos e familiares comentavam sobre você estar fora da escola?
- 2.6. O que lhe fez voltar a estudar?

III – A PARTICIPAÇÃO NA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA GUANABARA

- 3.1. O que lhe motivou a ingressar na turma de alfabetização da Guanabara?
- 3.2. Como está sendo a sua experiência nesse grupo de alfabetização?
- 3.3. O que você destacaria como pontos positivos nessa etapa que você vive hoje aqui no Grupo de Alfabetização da Guanabara?
- 3.4. O que significa para você estar de volta aos estudos escolares?
- 3.5. Como os amigos e familiares comentam a sua volta aos estudos escolares?
- 3.6. O que representa hoje a escola para você?
- 3.7. O que diferencia o trabalho do Grupo da Guanabara e o vivido por você na escola na infância/adolescência?
- 3.8. Você gosta de frequentar a turma da Guanabara? Sim () Não () Em parte () Porque? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES

O presente instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar informações dos educadores com vistas à análise de dados que tenham por referência a ressignificação na autoimagem de alfabetizados jovens, adultos e idosos a partir de uma mediação pedagógica pautada na educação popular.

I – DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome:
- 1.2. Sexo:
- 1.3. Idade:
- 1.4. Formação:
- 1.5. Tempo de atuação no NEP com a EJA
- 1.6. Tempo de atuação no Grupo da Guanabara

II – TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- 2.1. Comente um pouco sobre sua trajetória acadêmica ressaltando aspectos que você considera importante em sua formação até a chegada ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.
- 2.2. O que significa para você participar do NEP como educador popular?
- 2.3. Por que você se interessou pela Educação de Jovens e Adultos?

III – A PRÁTICA NA TURMA DA GUANABARA

1. Qual o principal referencial trabalhado por você em termos de educação popular?
2. Que princípios educacionais você considera em sua prática de educação popular?
3. Como você planeja suas atividades educacionais?
4. O que você considera em termos de planejamento?
 - a) A realidade social e cultural dos educandos
 - b) A autoimagem que o educando tem sobre si como alfabetizado adulto
 - c) Os saberes da experiência feita dos educandos
 - d) A criticidade dos educandos

- e) A criatividade dos educandos
 - f) O conteúdo das ciências
 - g) Outros Quais?
5. Que estratégias metodológicas você utiliza?
 6. Que recursos pedagógicos você faz uso?
 7. Como você vê as relações intersubjetivas na turma?
 8. Você trabalha buscando superar a autoimagem negativa do alfabetizando adulto que passou por processo de exclusão escolar? Se sim, como?
 9. Você acha que tem superado na prática educativa essa autoimagem negativa?
Sim () Não (). Como? Justifique a resposta.
 10. Como você avalia a aprendizagem dos alfabetizados?

APÊNDICE 4

ROTEIRO ENTREVISTA - COORDENADORES

O presente instrumento de pesquisa visa coletar dados a partir de uma entrevista semiestruturada com coordenadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. Tem por propósito aproximarmo-nos dos objetivos traçados nessa dissertação identificando as bases da educação freireana, pautada numa concepção de educação popular. Durante a fase de análise estabeleceremos interação entre os pressupostos teóricos elencados e a prática pedagógica a partir da observação e entrevista com alunos e educadores, estabelecendo pontos de coerência e/ou incoerência entre teoria/prática e a ressignificação da autoimagens dos educandos.

I – DADOS PESSOAIS

- 1.1. Nome
- 1.2. Sexo
- 1.3. Idade
- 1.4. Formação
- 1.5. Tempo de atuação no NEP como educador e como coordenador

II – PRÁTICA DE COORDENAÇÃO

2.1. Quando e Como se realiza a assessoria pedagógica ao Grupo de Formadores da Guanabara?

2.2. O que é levado em conta nesta assessoria pedagógica em termos do referencial teórico freireano?

2.3. Há indicador nessa assessoria de contribuir na ressignificação da autoimagem de alfabetizados não escolarizados? Se sim, de que forma?

2.4. Quais as categorias e/ou pressupostos da educação popular que você destacaria como facilitadores ou impulsionares dessa ressignificação?

2.5. Como o NEP atua na desconstrução das representações negativas dos educadores sobre os analfabetos?

2.6. Como você avalia o trabalho dos educadores da turma da Guanabara em termos de coerência aos princípios educacionais de Paulo Freire?

2.7. Você considera que os educadores da turma da Guanabara tem viabilizado a superação das autoimagens negativas dos educandos? Sim () Não (). Justifique sua resposta.



**Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de pesquisa: Formação de Professores
Rua Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – PA – Brasil
www.uepa.br**