

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**PELOTAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
AGOSTO DE 2004**

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EMANCIPAÇÃO: MOVIMENTO EDUCACIONAL
GERADO ATRAVÉS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
EM MONTE SANTO/BA**

ELISABETE CERUTTI

PELOTAS, AGOSTO DE 2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE EMANCIPAÇÃO: MOVIMENTO EDUCACIONAL
GERADO ATRAVÉS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
EM MONTE SANTO/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

**Pelotas
Agosto de 2004**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (presidente/orientador)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Unisinos)

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (UFPel)

Prof. Dra. Eliane Teresinha Peres (UFPel)

Dados de catalogação na fonte:

Zilda M. Franz Gomes CRB - 10/741

C418m Cerutti, Elisabete

Memórias e histórias de emancipação : movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo-BA / Elisabete Cerutti; orientador, Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2004.
153f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1.Educação popular. 2.Movimentos sociais. 3. Utopia.
4. Movimento educacional emancipatório. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II.Título.

CDD 374.98142

RESUMO

A presente investigação busca analisar os impactos educativos efetivados no município de Monte Santo/BA, nas ações implantadas pela ONG – Programa Alfabetização Solidária - PAS, sob responsabilidade da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/RS, identificando memórias e histórias de emancipação dos sujeitos que participaram do programa, o qual atendeu os educandos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade própria e/ou aqueles que não puderam nela permanecer. O estudo caracterizou-se pela metodologia qualitativa, tendo presente à investigação das histórias dos sujeitos que participaram do PAS, anualmente, colhendo, através de entrevistas, informações sobre a contribuição do programa à comunidade, observando no segmento educativo os alfabetizadores, os coordenadores e a secretaria municipal de educação, que expressaram fatos relevantes sobre sua prática no programa, através de suas memórias. A pesquisa vem organizada em três capítulos: abordagem sobre as intenções do estudo, fundamentação teórica sobre os Movimentos Sociais, as Organizações Não-Governamentais, o PAS e, por fim, com maior propriedade, a sistematização e a análise dos dados empíricos no que tange a aproximação da ação dos alfabetizadores em Educação Popular. Os resultados do trabalho apontam para a presença dos impactos positivos junto às ações desencadeadas pela EJA no município, interligadas ao Programa Alfabetização Solidária, que diante dos limites sociais e educativos, comprovam as possibilidades existentes em realizar um trabalho que se caracterizou na Educação Permanente através da Educação Libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais; Utopia e Movimento Educacional Emancipatório.

ABSTRACT

The present investigation research to analyze the educational impacts executed in the municipal district of Monte Santo/BA, in the actions implanted by ONG - Programa Alfabetização Solidária - PAS, under the cares of the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/RS, identifying memoirs and histories of emancipation of the fellows that participated in the program, which assisted the young and adult students that didn't have access to the school in own age and/or those that were not able to stay in it. The study was characterized by the qualitative methodology, which have been annually to the histories investigation of the fellows that participated in the PAS, gathering data, through interviews, about the contribution of the program to the community, observing in the educational segment the teachers, the coordinators and the municipal general office of education, that expressed relevant facts about their practice in the program, through their memoirs. The research is organized in three chapters: approach about the intentions of the study, theoretical foundation on the Social Movements, the No-government Organizations, the PAS and eventually, with more emphasis, the systemization and the analysis of the empiric data with respect to approach the teachers action in Popular Education. The work results appear for the presence of the positive impacts close to the actions unchained by EJA in the municipal district, interlinked to the Programa Alfabetização Solidária, that before the social and educational limits, they prove the existent possibilities and make a work that manifested the belief in the Permanent Education through the Educação Libertadora.

WORD-KEY: Popular education, Education and Social Movements; Utopia and Education Movement Emancipatório.

“Há situações e momentos em que a própria ciência não quer ser mais do que isto: um exercício do testemunho.”

(Brandão)

“O Alfabetização Solidária foi assim o primeiro passo bem significativo pra mim e, hoje, tudo que eu sou, dentro e fora da sala de aula, eu agradeço ao Alfabetização Solidária.”

(Agnaldo Andrade de Brito, coordenador da EJA – Monte Santo/BA)

DEDICATÓRIA

Aos que amam e acreditam na educação. “Amor (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo. O amor é o compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa.” (Freire, 1987, p. 80).

... Então, a vocês que compartilham comigo tantas vidas e histórias, dedico este trabalho como agradecimento e promessa.

AGRADECIMENTOS

Nesses meses em que estive em contato com as leituras e escritos do Mestrado em Educação, muitas foram as convicções que tive. Das certezas, uma delas é que nesse caminho nunca estamos sozinhos. Há inúmeras pessoas que comigo caminharam, próximas ou longínquas, no pensamento, no abraço, na oração e na crença de mais uma etapa vencida, desejando que a cada viagem fosse capaz de adquirir novos conhecimentos.

Por tudo o que vivi, tenho que agradecer:

- a Deus, que sempre abençoou meu caminho, deu forças para seguir adiante sem desistir de meus sonhos, iluminando-me nos escritos, dando-me paciência e força quando necessário;

- ao querido professor Gomercindo Ghiggi, que - com competência, compreensão e humanismo - soube orientar este trabalho e entender minhas "lacunas", jamais descrendo de meu potencial. A você agradeço de coração, porque nas orientações, nas conversas de corredor, nas aulas e nos contatos por correio eletrônico, muito ensinou-me e, coerentemente, viveu e vive Freire.

- à família Cerutti, incluindo nela o Jéferson. Pelo amor, tolerância, carinho e respeito à minha ausência. Vocês sabem o significado dessa conquista e o quanto fazem parte dela;

- a Adriano Marcelo da Silva que, nos percursos em que juntos estivemos, soube compreender o que são os sonhos na vida humana e os caminhos que temos para segui-los. Pelo apoio, compreensão e força, sempre lhe agradecerei;

- à Nair Maria Balem, que sempre esteve ao meu lado e despertou-me o gosto pela educação. A você, toda minha amizade e reconhecimento;

- ao Lucimauro Fernandes de Melo, que admiro como pessoa e como profissional, por acreditar em mim e ensinar seu amor, também pela educação. Pelas leituras, diálogos, aprendizados, companheirismo, presença, cumplicidade e vontade de estar ao lado;

- à Andréia Barbosa e aos colegas do Mestrado, pela amizade conquistada e pelo carinho com que me receberam em suas vidas;

- ao professor Fernando Kieling, que - com seu afeto e amizade - sempre soube entender e preocupar-se, sendo e vivendo a educação libertadora;

- ao professor Jaime José Zitzkoski que, desde o Curso de Pedagogia, ensinou-me a ler Freire e, desde o início deste estudo, soube auxiliar e contribuir solidariamente. Aos professores Eliane Peres e Avelino Oliveira, pelos apontamentos e avaliação do meu trabalho;

- à Patrícia Cerutti e à Adriana Folle, verdadeiras amigas do coração, sempre prontas a escutar e preocupadas em saber como andavam minhas leituras;

- à direção, amigos e equipe do jornal O Alto Uruguai, por compreenderem que era importante seguir minha vida educativa, aprimorando meus conhecimentos e sempre dando o espaço para ir em busca da pedagogia da comunicação;

- à direção, amigos, professores, colegas e funcionários do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Escola em que “me formei” professora e, hoje, posso vincular meu trabalho. Pelo apoio, compreensão e escuta constante, deixo meu sincero agradecimento;

- à Edinara Bisognin, que tornou parte de minha vida e comigo dividiu leituras, angústias e conquistas nesse vai-e-vem do Curso de Mestrado em Educação;

- à Clediane Bornhold, pelo coleguismo e amizade, força e escuta. Amiga que desde há alguns anos sabe falar de sonhos e angústias, reconhecendo o valor de tudo na vida;

- à Claudinéa Trennepohl, que – carinhosamente - leu estas palavras, sugerindo e apontando a correção necessária. Pelas dicas, dedicação à leitura, preocupação sempre presente e disposição em auxiliar;

- à *Edivane Silvia Piovesan*, que - com seu olhar minucioso - também colaborou para a correção gramatical destas páginas, não medindo esforços;

- ao *Leandro Cerutti*, que me apoiou, mesmo distante, lendo os primeiros escritos como forma de sugerir e qualificar ainda mais este trabalho;

- ao amigo e ex-aluno *Jorge Brizola*, que disponibilizou tempo para ler algumas páginas e apontar sugestões ao texto;

- aos sujeitos desta pesquisa, a quem posso chamar de amigos de Monte Santo, que me auxiliaram na escrita desse texto: *Agnaldo, Ailton, Bira, Hilda, Pedro, Wilson, Marlene, Tibiriçá, Maria do Carmo e Maria Olívia*. Todos os entrevistados sabem de sua importância em minha vida e a saudade que sinto de nossos encontros;

- ao *Carlos Henrique*, que - distante - sempre deu-me força e torceu para que eu chegasse ao que *Cecília Meirelles* chama de “último andar.”

A todos, meu beijo, abraço, sorriso e ... Muito obrigado.

LISTA DE SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais

CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases

EBDA – Empresa Baiana do Desenvolvimento Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério de Educação e Cultura

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos

PAS – Programa Alfabetização Solidária

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

URI – Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

<u>DADOS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE:</u>	4
<u>1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PESQUISA(DORA).</u>	14
<u>1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS.</u>	14
<u>1.2 HISTÓRIA DA/NA VIDA: O VIÁVEL POSSÍVEL X O “INÉDITO VIÁVEL”</u>	19
<u>1.3 APRESENTANDO A PESQUISA ATRAVÉS DE SEUS SUJEITOS.</u>	23
<u>2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS AÇÕES EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS.</u>	27
<u>2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E EDUCACIONAL DE MONTE SANTO/BA.</u>	41
<u>2.2 O PAS ABRIU UM NOVO MUNDO EM MONTE SANTO.</u>	46
<u>2.2 A EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NAS ONGs.</u>	54
<u>3 REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL: ABORDAGENS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR.</u>	73
<u>3.1 A REALIDADE VISTA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR.</u>	79
<u>3.2 PEDAGOGIA DE FREIRE: A EDUCAÇÃO PARA A LIBERTACÃO.</u>	88
<u>3.3 O DESAFIO DE PARTICIPAR NA VIDA E NA ESCOLA.</u>	97
<u>3.4 “O CURSO ME FEZ CONSTRUIR A VIDA QUE SONHEI”</u>	106
<u>3.5 OS DESAFIOS CONCRETOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALFABETIZADOR.</u>	112
<u>3.6 REUNIÃO DE ALFABETIZADORES – “CRESCIMENTO” E “ACÃO”</u>	119
<u>3.7 AS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO COMO ESPAÇOS DE VIDA.</u>	123
<u>3.8 COORDENAR – APRENDER SER SENDO.</u>	130

1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PESQUISA(DORA)

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível.” (FREIRE, 1997, p. 61).

1.1 Primeiras palavras

Todos temos grandes motivos para buscar e concretizar sonhos. O sonho por que luto é o de efetivar os projetos de vida numa constante ação-reflexão, nas idas-e-vindas desse re-fazer enquanto educadora. Ao falar do direito de sonhar, lembro Freire (1997, p. 99) quando salienta que *“o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”*.

Foi através do sonho que realizei este estudo, que abordou a inserção do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo/BA, como movimento educacional emancipatório na perspectiva de uma ação dialógica. O resultado deste trabalho está retratado como espaço de construção da própria história de vida vinculada à educação, observando as possibilidades de tornar-me pesquisadora a partir da inserção no mundo, não ao acaso, mas no compromisso político que tenho como cidadã do mundo e sujeito da história, escritora; por isso, da própria vida. Freire e Shor (1993, p. 13) ressaltam que *“o escritor precisa conhecer e interagir com o remoto leitor que provavelmente lerá seu livro quando ele próprio não existir mais”*. Na paciência pedagógica, fui construtora desta trajetória que aqui trago, no sentido de responder à questão que me desafiou a essa investigação, através da experiência educativa realizada por uma ONG, trazendo em evidência o Programa Alfabetização Solidária, na parceria da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Campus de Frederico Westphalen, no município de Monte Santo/BA. Saliento que todas as menções

realizadas sobre o PAS na URI foram empreendidas ao longo deste texto, nas atividades realizadas no município baiano sob coordenação do Campi de Frederico Westphalen/RS.

Devo ressaltar, diante deste estudo, que pretendi traçar, através de relatos de experiências marcantes no município, não a imposição da idéia de que o PAS mudou os rumos da história em Monte Santo/BA, mas sua contribuição para alguns registros de crescimento educacional e de oferta de ensino na EJA. Isso seria uma farsa; já que está mais que comprovado que a educação se faz através de ações de homens e mulheres conscientes de sua condição humana, de sujeitos históricos. Diante da realidade, nem sempre contei com pessoas que realmente se percebam como re-aprendentes necessários. O que posso delinear, de um diálogo a ser lançado neste trabalho, é uma troca consciente de “feitos” em prol da libertação dos indivíduos que também fazem a história e nem sempre são provocados a serem sujeitos humanizados, conscientes, políticos e éticos.

Ao principiar este estudo, comungo com as palavras de Ghiggi (2002, p. 26) quando questionava-se: *“(...) que tipo de personagem devo representar frente à minha consciência e a dos outros, estes palcos públicos onde espero poder refletir compreensões e práticas?”*. Foi na busca por compreender os impactos educativos obtidos por conta do Programa de Alfabetização Solidária, que circularam entre 1997 e 2003, no município de Monte Santo/BA, analisando as ações desenvolvidas positivamente através da inserção da URI na política educacional em EJA e verificando se as mesmas possibilitaram a construção de uma sociedade mais participativa e dialógica, que desenvolvi esta pesquisa, marcado pela trajetória de vida e, atualmente, como pesquisadora, entre os anos de 1999 e 2003, através daquilo que Freire (1987) intitula como a fé no povo, acreditando no sujeito como cidadão da história.

Para tratar desses aspectos, as buscas estiveram em analisar os impactos educativos efetivados no município de Monte Santo/BA¹, nas ações implantadas pela ONG – Programa Alfabetização Solidária, sob os cuidados da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/RS, e identificar como o programa contribuiu, de forma positiva, para a construção de uma sociedade participativa dialógica através da pedagogia freireana. Nessa “andarelhagem”, investiguei a contribuição do Programa Alfabetização Solidária, enquanto ONG, para a atualidade e, ainda, verifiquei as ações implantadas em Monte Santo/BA,

¹ É pertinente esclarecer que a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS não atua mais em parceria com o Programa Alfabetização Solidária no município de Monte Santo/BA, devido a questões internas da gestão da universidade.

analisando como essas foram sendo construídas e estão presentes no meio educacional, traçando discussões entre Movimentos Sociais e ONGs, com vistas a compreender sua construção e relevância para a sociedade atual. Trago, por isso, para esta introdução, as palavras de Freire (1997, p. 12), quando afirma, que *“com o corpo molhado de história”* vamos construindo nossas ações através da esperança; essa que faz sentido na medida em que pensamos a vida quando revelamos a ela nossas ações, como forma de aquisição de novos saberes.

O trabalho que apresento como conclusão do curso de Mestrado em Educação tratou, em sua metodologia, da análise das histórias que marcaram a vida de educadores que participaram do PAS, sendo elas fruto da inserção desses ao que chamamos de “Pedagogia da Esperança,” sem deixar de pensar nos avanços e recuos do município baiano através do ato educativo. Nos percursos traçados através de leituras, reflexões e diálogos com o orientador e com aqueles que comigo dividem suas histórias de vida e de pesquisa, ação e reflexão, fui construindo as significações, os discursos, as “leituras de mundo” e as “leituras da palavra”; tornando pública a minha vida, bem como, mostrando aos outros as próprias leituras realizadas enquanto sujeitos dessa ação.

Aqui tratei, também, da situação social do Brasil os movimentos sociais, como espaços de lutas que articulam intervenções nas múltiplas realidades, a partir de uma subjetividade coletiva de luta a favor da vida e as Organizações Não-Governamentais. Essa relação deve ser visualizada como grupos que almejam a luta por uma classe social, seja ela ligada a órgão de governo ou às classes populares. Analisando tais questões, em seu contexto atual, situei o Programa Alfabetização Solidária, atualmente como ONG, e a proposta freireana desenvolvida pela URI/RS, no Campus de Frederico Westphalen/RS, nessa organização através das ações de extensão em Monte Santo/BA. Creio ser importante sublinhar que as palavras escritas neste texto possuem, como linha de pesquisa, os movimentos sociais e a educação, apontando o que é possível construir em meio às organizações que buscam a emancipação através da educação libertadora.

Ao discorrer a realidade de Monte Santo/BA, composta por tantas iniciativas, pesquisei também no segundo capítulo as organizações que buscam alternativas para a superação da exclusão enraizada no contexto social em que todos vivemos. Encontrei, então, os movimentos sociais com novas articulações de mudança através da educação de base, na

formação da pessoa humana, sua valorização e exigência de um mundo cada vez mais humanitário. Além disso, com o estudo, percebi os movimentos como grupos de mobilização e compromisso rumo à renovação da prática educativa e social, como forma de construir relações e interfaces que auxiliem à construção de uma sociedade mais humana e participativa, como assinala Sobotka (2000). A inserção de tais movimentos, pautada na busca pela minimização dos quadros de discriminação, tão visíveis em países como o Brasil, possui cada vez mais adeptos aliados à possível construção de novos contextos. A exemplo disso, Freire (1994, p. 212) salienta que:

às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial, que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde idéia do amanhã como projeto.

Desse modo, sindicatos, cooperativas, associações, Organizações Não-Governamentais – ONGs e outros movimentos estruturam-se no ambiente social, como forma de emancipação e consolidação de novas práticas sociais. São movimentos que fazem parte da história e emergem de contextos de exclusão, com vistas a desenvolver práticas sociais que possam estar embasadas naquilo que Freire chamou de “Pedagogia da Libertação”.

É importante compreender os Movimentos Sociais e as atuais ONGs analisando os processos constitutivos dessas organizações, consideradas como Novos Movimentos Sociais. De acordo com Landin (2002, p. 21)

as perguntas tantas vezes retomadas - O que são ONGs? Quais são os seus papéis? - não se constituíram nem se constituem, portanto, na maior parte das vezes, em meros exercícios intelectuais semânticos. Tratou-se (e falo antes de mais nada do caso brasileiro, com extensão a vários latino-americanos) do processo de construção de horizontes comuns entre um conjunto de organizações que se colocaram como atores em determinado pólo do campo discursivo e político existente em suas sociedades, a um dado momento e a cada momento. Processo que se deu ao mesmo tempo no plano dos ideários, da posição na sociedade e também na própria especificidade organizacional.

Para entender as questões acima expostas e a trajetória percorrida para alcançar o objetivo deste estudo, nas abordagens da pesquisa tratei, na terceira menção, sobre a análise da realidade social, a atual conjuntura e as cenas de exclusão que a humanidade tem vivenciado nos últimos tempos, num encontro necessário com a Educação Popular. Segundo Gentili (2000), nesse contingente de desempregados, pobres, sem-teto, sem-terras, mulheres e

homens, também estão presentes aqueles cujas oportunidades de estudo não obtiveram conclusão, devido ao sistema que a própria sociedade criou e que a escola reproduziu. Nesse sentido, Gadotti (1994) menciona que a atual sociedade tem, nos últimos séculos, menosprezado a luta de tantos seres que buscam construir a humanidade através da esperança, revelando, ainda, a descrença do ser humano ao almejar outra sociedade que não seja a que está presente. A sociedade atual vive sob diferentes conjunturas, delineadas de ações que nem sempre conduzem o ser humano à aquisição de capacidades para agir no inverso de conhecimentos que dignifiquem o homem. Diante disso, há necessidade de mudança, de uma certa “*emergência da Educação Popular*”, parafraseando Brandão (1994, p. 45).

Ainda no capítulo três, fiz uso do contexto histórico e conceitual da Educação Popular – EP -, situando a razão pela qual a URI fundamentou sua ação na proposta edificada pela EP, buscando em Freire e sua pedagogia os referenciais expostos na prática em Educação de Jovens Adultos. Considerando as possibilidades e os limites da educação diante de novas inserções na busca pela transformação da sociedade, abordei a realidade sob a ótica da Educação Popular, sendo prática educativa diferenciada, pelo que aponta Zitkoski (2000), e se funda em duas vertentes, sendo uma possibilidade de pautar-se no “*conceito de uma sociedade livre e igualitária, a visão de política e suas estratégias de realização prática e a racionalidade dialógico-comunicativa fundante, que deve superar a razão tecnocrática das visões centradas na economia e/ou no setor produtivo apenas*” (idem). Frente a isso, a marcante presença de Freire, na década de 60, reforçou a educação como processo de libertação, vendo o ser humano como sujeito histórico e consciente de sua condição no mundo, por isso, sujeito e transformador de seu meio. É necessário voltar à obra freireana para entender a educação sob outro viés, considerando a crítica às práticas educativas “bancárias” e acreditando no ato educar como fonte dialógica e de libertação.

Os dados empíricos abordei no mesmo capítulo, totalizando seis categorias que fundamentaram a participação dos alfabetizandos na escola; a dinâmica do curso recebido na universidade, considerando sua proposta filosófica; a prática pedagógica dos alfabetizadores do programa, seus conflitos e conquistas; os encontros entre os alfabetizadores, que geraram as reuniões pedagógicas e os cursos de formação continuada no município, e as visitas realizadas às classes de alfabetização. Tal momento consistia em um acompanhamento do processo e o crescimento do alfabetizador diante de um trabalho individual que, através dos relatos, tornava-se coletivo diante da equipe de trabalho que se estruturava entre monitor,

coordenador local e universidade, os quais opinavam, acompanhavam e auxiliavam o alfabetizador a partir do que observavam.

O trabalho efetivado no município de Monte Santo/BA, sob coordenação da URI/RS, registra uma proposta baseada em Freire, demarca com maior propriedade os sujeitos da pesquisa, cujos relatos evidenciam as marcas históricas e o que é possível construir em meio ao trabalho realizado, pois, como sugere Brandão (2002, p. 46), *“o melhor aprendizado a respeito de si-mesmo está no sair de si e abrir-se amorosamente ao outro”*.

Diante do vivido e das expectativas pelo que construí, é relevante deixar as marcas da existência na realidade, projetando a discussão desta investigação. Compartilho das mesmas palavras de Ghiggi (2002, p. 26), ao salientar que, diante deste estudo, busquei *“a transparência possível para que todos quanto comigo meditarem a questão aqui posta possam visualizar verdades e dúvidas que produzi”*, num possível diálogo que seja capaz de reconstruir conhecimentos e afirmar o compromisso de sujeitos históricos, fazedores da educação, marcados pelo desafio de trabalhar junto a uma comunidade social e culturalmente diferente, que tornou ainda mais humanos e solidários.

1.2 História da/na vida: o viável possível x o “inédito viável”²

Foi a partir das leituras de Paulo Freire que fui percebendo que a educação é possível para aqueles que em idade própria não tiveram acesso à escola e que dependem de educadores que valorizem aquilo que o autor afirma ser a “escola chamada vida”, tendo a pedagogia libertadora como filosofia da existência, através do diálogo, da ação e da reflexão. Para Freire (1987, p. 87): *“nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”*.

Arroyo (2000), ao tratar sobre o ser professor, analisa as imagens do educador em meio a tantas dificuldades que a profissão enfrenta atualmente. O autor contribui salientando que o “ofício de mestre” está em *“aprender a ser gente”* (p. 59), como forma de superar a

² Considero as duas menções, pois defendo a ideia de que há questões que são possíveis e viáveis de se efetivarem e, a partir de Freire, traduzo o “inédito viável” como a situação problemática, a futuridade a ser construída.

situação desumanizadora que a atual sociedade enfrenta. Ele ressalta, ainda, que a escola carrega em si a possibilidade de ser construtora de cidadania e o professor tem grande contribuição para que isso ocorra, sendo a partir daí que, no imaginário, criei o desejo de educar.

Nesse sonho acalentado de educar, em 1994, ingressei a caminhada na educação iniciando o Curso de Habilitação ao Magistério, hoje instituído Curso Normal. Escola de irmãs Congregadas ao Imaculado Coração de Maria, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora possuía em sua filosofia o ideário cristão e a opção pelo povo oprimido. O gosto pelo magistério prosperou no Curso de Pedagogia, freqüentando na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen, em 1997. Desde então, junto aos colegas acadêmicos, efetivei as primeiras discussões acerca da realidade social e educacional do Brasil, sob o enfoque do sistema neoliberal e suas implicações. Na época, os sonhos acadêmicos eram demasiadamente grandes, um interesse profundo ligado à fronteira do humano, em que almejávamos construir novas práticas, mobilizando as turmas, organizando os jovens e trabalhando com palestras em que discutíamos, nas escolas, novas alternativas para o ser humano viver no mundo contemporâneo. Ao concluir a graduação³, iniciei o Curso de Especialização em Planejamento e Gestão da Educação. No trabalho monográfico de conclusão, analisei a gestão da educação decretada e a gestão educacional que pode ser construída, bem como o papel do gestor que possui uma postura filosófica voltada à participação, tendo um olhar dirigido às Secretarias Municipais de Educação.

No percurso entre trabalhos e estudos, enquanto “aprendente e ensinante”, está presente o desejo imensurável por novas fontes de pesquisa, no que tange à construção de uma proposta de educação às comunidades excluídas de seu contexto educacional e social, já que a história apresenta um contexto social/educacional com homens e mulheres que tiveram por obrigação aprender a conjugar o verbo “exclusão”. Somando às preocupações expostas, ainda há outros fatores, como por exemplo, a intenção no constante aperfeiçoamento, na pesquisa e na ação-reflexão. É necessário, pois, entender e buscar na história algumas respostas às tramas sociais do presente, para que, entendendo-as, possa-se auxiliar com

³ O trabalho de conclusão também referiu-se às atividades profissionais, tendo como título “Educação de Jovens e Adultos: uma Possibilidade de Inclusão Social.” E, no Curso de Especialização, a monografia foi intitulada “Políticas Educacionais: da Gestão Decretada à Gestão Construída”.

alternativas viáveis e contribuir, mediante o diálogo, para mudanças significativas de maior participação e igualdade.

Diante de tais aspectos da trajetória pessoal, através das “leituras” realizadas da vida circundante, a atuação profissional junto ao Programa Alfabetização Solidária, iniciado em 1999, cujo trabalho de extensão já se desenvolvia na universidade desde o ano de 1997, levou-me a outras inquietudes sobre a situação educacional do país. O Brasil, reconhecido como extenso e populoso, possui uma organização político-administrativa descentralizada em 26 Estados. A heterogeneidade com que se apresenta a diversidade cultural evidencia outras diferenças quanto aos recursos econômicos, ambientais, culturais, educacionais e sociais. Tais divergências são visíveis em todas as regiões brasileiras, tratando com menção especial os indicadores históricos do analfabetismo. Embora percebendo que as taxas de analfabetismo, segundo as estatísticas e o conceito de alfabetizado de acordo com o IBGE (2000), vêm se minimizando a partir dos programas e projetos implantados no país, os quais tem como alvo a redução do número de analfabetos, ainda são visíveis as carentes políticas públicas educacionais que, descontínuas, não traduzem a superação do conceito de sociedade desigual.

Através das experiências vivenciadas no município, no contato com as classes de alfabetização e pós-alfabetização, inúmeras vezes deparei-me com imagens de cidadãos que, ao se considerarem analfabetos, negavam a sua presença no mundo. As ações governamentais eram consideradas como grandes favores à população e explícitos nos diálogos mantidos com as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Um exemplo disso é o que relata a ex-alfabetizadora do PAS, Maria Olívia da Silva, que participou pela primeira vez do programa em julho de 1999. Em entrevista, a professora relembra o que as pessoas da Comunidade “Lage do Antônio”, no município de Monte Santo/BA, vivenciavam. Ela registra que antes de ser organizada a classe de alfabetização, no referido povoado, não havia um local de encontro e de diálogo que levasse o grupo a buscar por alternativas de superação de sua realidade, tais como a água, os programas ligados à agricultura e a possível fundação de uma organização capaz de buscar, junto ao poder público municipal, auxílio para a produção agrícola e a escassez da água. A alfabetizadora, que na época não possuía nenhuma experiência em educação, cursava a 8ª série, com 19 anos, quando assumiu a turma. O povoado necessitava de classe de alfabetização devido ao grande número de analfabetos, e a candidata a ser professora foi ela. Relembrando sua história, assinalou que

antes não tinha associação. Então foi através disso aí também que a gente conversou e eles e lá os moradores, eles falaram o seguinte: que não tinham condições de montar uma associação porque eles achavam que eles não eram capaz e aí a gente se reuniu assim e eu sabe, e eu agora sou ativa como eu falei, e eu fui mostrando pra eles que não precisava ser pessoas que sabiam ler tudo, mas pessoas que soubessem ler o mundo, pessoas ativas pra ser um presidente. E aí a gente foi dialogando e aí a gente conseguiu montar essa associação lá e depois veio a escola..

O depoimento da professora retrata um exemplo de organização na comunidade junto à vida existente na escola, capaz de aprimorar as análises no mundo circundante, marcado por inúmeros problemas de ordem social, econômica e educacional. Na perspectiva de ver a escola como a extensão da comunidade, os moradores foram aprendendo a realizar a leitura da realidade e aliá-la à leitura da palavra, tornando-a um espaço público de cidadania, como um direito a que todos os cidadãos poderiam ter acesso.

A partir de tais considerações, bem como da realidade globalizante que se verifica atualmente, é possível destacar que a escola, enquanto espaço de recriação do conhecimento, trabalha diante das diferenças sociais, junto àqueles que Freire (1987) chama de seres “oprimidos”. Zitkoski (2000 p. 20) ressalta que *“a realidade sociocultural e política de hoje é muito diferente das décadas passadas e o sistema político-econômico que hoje exerce sua hegemonia no mundo transformou suas estratégias de controle social e político”*.

Nesse sentido, emerge a Educação Popular como viés capaz de construir alternativas nas políticas de organização das sociedades de classes, possibilitando reflexões para uma educação capaz de envolver as classes populares e auxiliá-las na superação da desigualdade, da marginalidade e da opressão. Brandão (2001) trata do paradigma da Educação Popular, defendendo a idéia de que a educação é produção e não meramente a transmissão de conhecimento, deve ser entendida como uma educação para a liberdade, em recusa ao autoritarismo da manipulação que surge diante das hierarquias rígidas entre o professor que sabe e o educando que deve aprender. Outro aspecto da EP vincula-se à defesa da educação como ato dialógico aberto às necessidades populares, através do planejamento comunitário e participativo.

Com a marcante trajetória da Educação Popular na década de 60, emergem os movimentos sociais populares, os quais tiveram seu ápice na década de 80, considerados como grupos vivos e atuantes, capazes de delinear novas ações da educação por meio da cultura popular. Estudar os movimentos sociais e sua interação com a educação é tema

complexo, porém, necessário para aprender a consolidar as mais diversas formas de cultura que a sociedade atual vem fortalecendo com novas expressões da educação.

Na tentativa de obter respostas à questão fundamental e às demais que se instauraram no decorrer do estudo, busquei apontar a compreensão da situação questionadora e as possíveis conclusões que estão contemplando este trabalho, que segue abordando os sujeitos da investigação.

1.3 Apresentando a pesquisa através de seus sujeitos

É tarefa do pesquisador olhar a realidade estudada e saber observá-la, analisando suas respostas explícitas e implícitas, já que nem sempre elas são visíveis, assim como podem ser obtidas em situações inusitadas, em diálogos/informações e observações da prática ou mesmo na vivência com a comunidade, participando do cotidiano das ações. Esse foi o sentido que dei às visitas até o município baiano, buscando ver o que antes desse estudo nem sempre me preocupava nesses deslocamentos à Bahia para exercer outras funções, isto é, inserir-me na comunidade sem o olhar de “pesquisadora”. Eis então um desafio presente desde o princípio, já que ora havia necessidade de saber ouvir, questionar; de entender o não dito e compreender que no silêncio também pode-se obter respostas. Outro aspecto que pude evidenciar foi a trajetória de quatro anos que permaneci em contato com o município da Bahia devido a ação profissional. Desse modo, utilizei como estratégia de pesquisa minha inserção na realidade, a qual congrega o tempo de permanência e a vivência de inúmeras situações, o que me dá autoridade para dizer o que vi/vivi, além de inúmeros registros nos relatórios mensais de cada visita, entregues à universidade, nos quais são compiladas informações das visitas, com seus objetivos específicos; acumulando experiências, acontecimentos e tentativas de agir solidariamente e segregando uma história de sucessos, utopias, diálogos, acertos e fracassos.

Para a obtenção dos dados, foram investigados os sujeitos através de entrevistas orais. É necessário destacar que evidenciei nessas abordagens os aspectos qualitativos, que possuem maior relevância para o estudo. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke (1986), trata dos aspectos subjetivos do grupo pesquisado, não se restringindo a dados estatísticos, trazendo as informações mais significativas e priorizando a interação direta com as pessoas – sujeitos deste estudo. Por isso, na investigação da realidade local, foram escolhidos indivíduos ligados

ao Programa Alfabetização Solidária do município parceiro da URI - sendo eles secretária da educação, coordenadores do PAS, professores e líderes de comunidade -, que analisaram o contexto histórico-educacional, com vistas a elaborar um paralelo capaz de ilustrar a trajetória educacional do município nas ações em EJA através da proposta pedagógica da URI, na formação dos alfabetizadores. Em busca dessas respostas, trabalhei com os dados obtidos através do contato com dez sujeitos,⁴ que identificaram a participação a cada ano no PAS ou que participaram das ações do programa e que puderam auxiliar no registro da trajetória educacional do programa, analisando as memórias de cada um, no que aproximava os percursos de sua formação e os desafios da ação docente.

As entrevistas-diálogo foram agendadas com os professores alfabetizadores, com auxílio da coordenadora atual do programa, Marlene Oliveira Rios. Os contatos mantidos por mim com os munícipes desencadearam-se desde 1999. Porém, foi em 2003 que realizei as entrevistas, em nova visita a Monte Santo, no mês de outubro do referido ano. Isso porque, a partir do diálogo mantido na primeira etapa, relendo as falas, as quais transcrevi integralmente, vi que exigia um novo contato para que alguns entrevistados pudessem esclarecer certos aspectos que, durante a primeira abordagem não percebi. No momento da entrevista, forneci explicação sobre o estudo, tratando da relevante lembrança de fatos vividos durante o curso e a atuação como professor/alfabetizador no PAS, além de outros fatores que implicavam na organização das turmas, entraves, conquistas e processo de formação continuada. Com isso, ocorria a participação de cada sujeito que constituía a amostra para a pesquisa, através do relato da trajetória educacional do PAS/URI em Monte Santo/BA. Desse modo, havia possibilidade de construir um paralelo capaz de identificar elementos construídos no ontem/hoje. Esses, mais tarde, vieram a ser as categorias de análise adotadas no conjunto das entrevistas gravadas e do material recolhido - as histórias de vida, escritas pelos sujeitos entrevistados -, como forma de também comparar certas expectativas que tinham ao inserir-se no programa e hoje, como encontram-se após terem exercido atividades no mesmo. Assim, pesquisei junto ao município as histórias de vida escritas pelos sujeitos antes de terem sido professores/alfabetizadores, apesar de não dispor de total acesso devido a falta de algumas histórias, não localizadas nos documentos do PAS em Monte Santo/BA.

⁴ São eles: Marlene Oliveira Rios (1997), Gilvane Alves de Andrade (1998), Hilda de Souza Ferreira (1999), Pedro de Jesus Silva (2000), Ailton de Souza Brito (2001), Uilson Pereira do Vale (2002) e Maria Olívia Dantas (2003). Contatei também com o coordenador pedagógico Agnaldo Andrade de Brito, a professora municipal e ex-monitora pedagógica do PAS Maria do Carmo Andrade e a secretária municipal de educação Tibiriçá de Andrade e Andrade, que está na gestão da educação no município desde 1997.

Tendo em vista a especificidade da amostra, é importante ressaltar que a escolha por tais sujeitos foi realizada na tentativa de abordar os impactos, a partir da trajetória vivida, analisando os avanços educacionais no período de 1997 a 2003. Por isso, escolhi um alfabetizador participante em cada ano e que fosse de fácil acesso no município, já que necessitava contatar com os mesmos regularmente e não dispunha de possibilidades freqüentes de deslocamento ao município. Cabe enfatizar, ainda, que não tenho a pretensão de generalizar os estudos construídos a exemplo deste, mas de possibilitar a outros pesquisadores o contato com experiência como esta que relato, no sentido de indicar referências para outros estudos.

Os registros e a composição de uma narrativa histórica com os dez sujeitos tentaram contemplar aspectos vivenciados por tantos indivíduos em algum momento, durante os seis anos em que se destina o momento histórico da investigação. Essa ocorreu via contatos mantidos com os alfabetizadores e coordenadores do programa, em visita ao município, almejando sempre estreitar os laços entre comunidade e saberes construídos pela universidade. Os diálogos realizados com os sujeitos da pesquisa foram gravados. Através das falas, foram reveladas as possibilidades que essas pessoas tiveram de participar das aulas e das experiências marcantes em uma região que propunha reflexão e alternativas para uma ação capaz de obter resultados ainda mais positivos na educação.

Na caminhada desta pesquisa, relatei aspectos da vida dos que passaram pela experiência de ser professor de jovens e adultos e de descobrir-se alfabetizador do PAS. Lembrando Peres (2002, p. 118), sobre os estudos que possibilitam o registro da história *“significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito e uma dimensão coletiva, derivada do mundo social do qual o sujeito participou ou participa e do pertencimento a um determinado grupo”*.

Certamente, o desafio primeiro foi de escolher os possíveis sujeitos que pudessem participar da investigação, aos quais tive fácil acesso. Após, contemplei a história escrita ano após ano e as atividades idealizadas pelo PAS no município. Posteriormente, adveio a preocupação com a singularidade de cada envolvido, isto é, que suas falas realmente respondessem às questões pertinentes. E, a maior incitação foi o diálogo entre as fontes e os autores que referenciei no decorrer do texto. Essas inquietudes, segundo Peres (2002, p. 118), são preocupações, já que, *“como qualquer outra fonte de pesquisa, a fonte oral também deve*

estar sujeita a uma aproximação cautelosa e crítica. É ilusão pensar que elas nos dão informação elaborada; são, em realidade, matérias-primas que precisam ser lapidadas, problematizadas, contrastadas, relacionadas, colocadas em interação com outras fontes”.

Contar e re-viver a história do PAS em Monte Santo/BA, talvez deixando brechas, é dizer que estou revivendo o movimento educacional, o qual é desafiador e, ao mesmo tempo, instigante. É registrar a trajetória de alguns personagens que se descobriram sujeitos após terem participado do programa, que superaram a consciência ingênua e partiram para a consciência crítica, compreendo Freire (1983) quando salienta que estar no mundo sem ação-reflexão não é possível.

Assim, pode-se construir a história entre o saber e o aprender a partir de experiências que ocorrem nos movimentos e na cultura gerada pelo povo, assumindo as diferenças culturais mediante a proposta no sujeito através da cidadania articulada pelo processo de participação.

2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS AÇÕES EDUCACIONAIS EMANCIPATÓRIAS

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos, etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. (GOHN, 2001, p. 18).

Abordar fatos ocorridos e analisar as ações efetivadas através do Programa Alfabetização Solidária é registrar os feitos em prol da educação, no município de Monte Santo, sem perder a reflexão e a criticidade sobre a relevância da experiência na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Assim, considere que as atividades realizadas na EJA não se limitam somente à “codificação” e “decodificação” das letras. Para Freire (1983), esses dois exercícios com as palavras sustentam a idéia de que o indivíduo alfabetizado é aquele que possui o ato de conhecer e politizar; por isso, estabelece que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, para que essa aconteça, é necessário prosseguir com sua leitura de mundo. A alfabetização deve, então, ser pensada na perspectiva do significado da leitura e da escrita, o seu uso social e como os sujeitos se apropriam dela para interpretar a sua realidade.

Diante disso, após ter evidenciado a trajetória percorrida na pesquisa, a questão que me desafiei a tratar neste capítulo é de também refletir sobre o que a EJA possibilita ao ser humano, tendo em vista a descoberta de sua própria concepção de sujeito, protagonista histórico, capaz de construir uma nova trajetória a partir de sua inserção na escola. Assim, vemos o Programa Alfabetização Solidária, instituído como ONG, e sua inserção no município de Monte Santo, a qual pode ser retratada com limites e perspectivas de uma ação que desencadeou uma nova fase educacional local no que tange à educação, especificamente na EJA, reinventada a partir da história de vida do sujeito que ingressa na escola e que possui saberes construídos ao longo de sua existência.

São, portanto, inúmeros desafios que surgem quando se pensa em uma educação que valoriza os conhecimentos adquiridos e aproxima os educandos de novos saberes em uma proposta que assegura a ele maior compreensão de ser/estar na realidade, isto é, sua condição de sujeito no mundo. Segundo Balem (2001, p. 24),

o problema do analfabetismo, conforme mostram os índices do IBGE⁵, está fortemente concentrado na região Nordeste, onde tanto os números absolutos quanto os índices percentuais são muito elevados, inclusive nas faixas etárias mais jovens. Naquela região, o fenômeno associa-se à pobreza extrema e incide tanto sobre as populações das zonas rurais quanto das grandes cidades. O quadro nacional, em especial a região citada, desenha-se ainda mais severo, se for considerado o fato que o critério censitário de alfabetização restringe-se à capacidade declarada de ler e escrever um bilhete simples.

O homem, ao construir história, segundo Freire (1997), historiciza-se e, com isso, torna-se parte dela, vivendo-a. Daí o significado da vida, que passa a ser parte integrante de seus fatos, construindo-os e reconstruindo-os. Isso pode acontecer através da educação, na qual o ser humano pode tornar-se mais participativo a partir de sua inserção em uma escola cidadã, que trata da vida, da realidade do educando e, no ir-e-vir das relações, desencadeia um processo de construção de si mesmo a partir do diálogo e da reflexão.

Na interlocução com Freire e demais autores que apontam para as possibilidades de educar através da pedagogia da libertação, muito aprende-se no sentido de construir novas práticas. A exemplo disso, trago a intervenção da URI e os aprendizados da própria universidade em exercitar um movimento emancipatório, capaz de proporcionar aos educandos a libertação dos indivíduos através de práticas educativas que valorizem a existência de cada ser no mundo. A partir disso, é necessário considerar que a EJA começa a ser encarada, além de uma educação compensatória, por aqueles que foram marginalizados da escola na idade de escolarização regular.

Nesse sentido, a URI, sustentada em seus princípios comunitários, integrou-se na política de EJA junto ao PAS, na convivência com novas culturas, as quais tiveram que ser vistas na dimensão de uma nova aprendizagem, que se fortalece em andar junto com o povo, ouvir deles os clamores, os fatos, as angústias e os saberes, desencadeando novos aprendizados junto a uma nova realidade. Assim, posso pensar na dimensão da educação

⁵ Para a autora, de acordo com o Censo do IBGE de 1991 a 1996, no Brasil, mais de 14% da população é considerada completamente analfabeta; compilando dados dos cidadãos que têm entre um e três anos de escolarização com mais de quinze anos, aproximadamente 19% da população brasileira.

vivida a partir das concepções de Freire e levar em consideração os saberes culturais vivenciados pelos educandos. Para o educador (1983, p. 109), a cultura tem o sentido de:

acrescentamento que o homem faz ao mundo (...) como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações (...) como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora e não como uma justaposição de informações prescritas 'doadas'. (...) O homem, afinal, no mundo e com o mundo.

Ao contemplar tais abordagens, trago as iniciativas desenvolvidas no município de Monte Santo/BA, as quais foram ensaiadas a partir da pedagogia freireana, na proposta em EJA da URI, em sua política de extensão junto ao PAS. O referido programa foi criado em 1996, através do Conselho Comunidade Solidária, órgão vinculado à Casa Civil da Presidência da República. Tendo como função coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza, o mesmo representou uma campanha de alfabetização, desenvolvida mediante parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, empresas privadas, organizações da sociedade civil e Instituições de Ensino Superior - IES. Na estrutura do PAS estava presente que, para reduzir problemas sociais tão gritantes como o analfabetismo, era necessário envolver a sociedade como um todo; por isso, o Governo Federal dispôs-se a participar ativa e vigorosamente, contando com parcerias. Segundo informações do Relatório Anual do PAS, (1997), os 38 municípios em que o programa foi implantado, inicialmente, apresentavam índices de analfabetismo elevados, entre 54% e 86%, de acordo com o Censo de 1991.

Segundo consta nos objetivos descritos no projeto organizacional do PAS, o mesmo buscou desenvolver uma proposta incomparável ao mero assistencialismo, historicamente visível nas políticas de gestão, desencadeando uma nova possibilidade de construção de cidadania, traçando discussões a respeito do direito e do dever num espaço de cooperação mediante valores como a solidariedade⁶ e o comprometimento social. Porém, ao longo da ação evidenciada, foi possível perceber que as ações governamentais assistencialistas foram crescendo. Um exemplo disso é o Projeto Ver, que em 2001, fez a doação de óculos aos

⁶ Para Brandão (2002, p. 13), o termo “solidário” tem relação com o trabalho, a educação e concepção de partilha, mesmo que o vocábulo solidariedade tenha sido, nos últimos tempos, um “jargão” utilizado pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, “na idéia de comunidade solidária”, outro termo aprisionado pela simbologia do Governo Federal. Nascimento (2000, p. 60) compartilha com a idéia de solidariedade no contexto mundano, abordando a existência de “laços de solidariedade mecânica que substituem os laços de solidariedade orgânica”. O autor enfatiza a idéia de que a Escola de Chicago chamava a atenção para o fato de que todos os grupos de excluídos possuem, em seu meio interior, práticas de solidariedade e “sociologia do cotidiano”, isto é, as vivências reais do mundo em suas relações buscam desenvolver noções de sociabilidade através de vínculos comuns como a solidariedade.

alfabetizando com dificuldades de visão, após exame com profissional da área, financiado pelo programa. Por isso, em sua estrutura, envolveu parceiros em nível nacional, que juntos movimentaram ações para alcançarem metas ligadas à alfabetização de jovens e adultos e à inserção desses em ambientes letrados. Atualmente convertido em ONG, o programa ainda possui o formato da estrutura original, a qual foi projetada pela socióloga Ruth Cardoso, inserida na política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002). É pertinente esclarecer que a continuidade do Programa como ONG dá-se devido sua ação social, o que é movimento de natureza situacional, isto é, trata de fenômenos sociais cujos temas estão expostos como “problemas” para a sociedade e que podem ser reduzidos devido às organizações de grupos específicos que se movem em parcerias sem ter como base as políticas governamentais. Desse modo, a estrutura do PAS trata-se de uma “gestão de parceria”, considerada como alternativa “viável” ao problema do analfabetismo no país. Landin (2002, p. 36) esclarece que um exemplo claro é a Lei n.º 9.790 de 1999, que *“qualifica as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e institui que o termo de parceria é, talvez, o mais significativo”*, não sendo aprofundadas aqui as diversas dimensões de lutas sociais.

Ao tratar do objetivo central do PAS, cuja meta é minimizar os altos índices de analfabetismo no Brasil, é necessário considerar o que entendo por analfabeto. Frago (1993) conceitua como analfabeto o indivíduo que não sabe ler e escrever ou, então, o sujeito que não decifra letras ou que nada sabe sobre um determinado tema. Tratando com conceito que o IBGE utiliza para contabilizar as taxas de analfabetismo, encontro que analfabeto é o cidadão capaz de ler e escrever um bilhete simples.

Os estudos de Soares (1998) traduzem uma nova imagem acerca do conhecimento da língua escrita, através do letramento. Para a referida autora, o indivíduo pode ser analfabeto e letrado, isto é, pode não saber ler e escrever e conviver em atitudes de letramento diante de jornais, revistas, escritos em outdoors, entre outras formas de apresentar-se a escrita em seu ambiente. Outra possibilidade é o indivíduo ser alfabetizado e iletrado, saber ler e escrever e não fazer uso da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Para Kleiman (1995), o letramento pode ser entendido como práticas e eventos relacionados; como uso, função e impacto social da escrita não limitada às práticas de ler e escrever textos. A autora (idem, p. 181) ressalta, ainda, que *“o letramento está também*

presente na oralidade (...), uma atividade que envolve apenas a modalidade oral”, presente em atitudes como escutar notícias de rádio, entendê-las e formular uma hipótese.

O PAS, estruturado através de parcerias, direciona-se, num primeiro passo, à realização de um cadastro dos municípios que apresentam taxas de analfabetismo superiores a 50%⁷, números esses indicados pelo censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Posteriormente, os municípios são convidados a engajarem-se ao movimento, do mesmo modo que as Instituições de Ensino Superior – IES - e as empresas privadas, capazes de auxiliar financeira e pedagogicamente na formação do professor e na permanência do aluno em sala de aula. Cabe enfatizar Landim (2002) quando sugere que, com certa agilidade, surge como característica da era da informação, a filantropia empresarial, ou o chamado “investimento social empresarial”. Não comparando a organizações assistenciais, essa questão abrange novos agentes, discursos, ideários, práticas e estratégias de criação de “visibilidade no espaço público”. O autor comenta, ainda, (p. 33) que *“a filantropia empresarial adota discurso análogo ao desenvolvimento no campo das ONGs quanto aos valores modernos da autonomia e cidadania, diferenciando-se do chamado assistencialismo com seu ethos pessoalizado e cristão”*.

Outras parcerias envolvem o Ministério de Educação e Cultura – MEC e as prefeituras dos municípios contemplados. Cada parceiro possui atividades distintas. O MEC fornece o material didático e de apoio, além de possibilitar a criação da Biblioteca Municipal. As IES selecionam os alfabetizadores, possibilitam o Curso de Formação, o qual possui o seu projeto pedagógico criado pela Universidade e, mensalmente, acompanham e avaliam as classes de alfabetização, apresentando relatórios mensais às empresas que apóiam financeiramente as turmas. Essas “adotam” os municípios e auxiliam com uma parcela de R\$ 21,00 aluno-mês. As empresas cobrem a metade dos custos, recurso esse gerenciado através de auxílio para a Bolsa da Merenda, bem como, à manutenção dos alfabetizadores durante o Curso de Formação, viagens dos professores e Bolsas da Coordenação Municipal dos alfabetizadores.

⁷ Segundo dados do relatório do Programa Alfabetização Solidária (1999, p. 9), reportando-se aos índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados foram baseados no Censo de 1991, que apontavam números alarmantes de analfabetos na região Nordeste (26%) e Norte (15%); observando a faixa etária a partir de 15 anos, enquanto que, no Centro-Oeste, há 6%; no Sudeste, 5%; e, no Sul 4% de jovens e adultos analfabetos. Após a inserção do Programa nos municípios e da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, os índices mostram, segundo IBGE 2000, que “houve uma redução de 23, 3% nacional de analfabetismo do grupo composto por jovens acima de 15 anos de idade” (IBGE, 2003, on line).

As prefeituras garantem instalações para as salas de aula, apoiando a coordenação nas ações necessárias.

Diante do trabalho efetivado pelas IES, novos saberes passam a ter maior relevância para a Universidade, devido as ações que essas desenvolvem no decorrer do trabalho e que sentem-se desafiados a buscar por novos saberes pedagógicos. Isso é visível pois as IES tendem a aprender a viver com outras realidades e culturas. Rossato (2003, p. 77) salienta que no interior da universidade, no que intrínseco em sua missão, vem ocorrendo mudanças importantes, tais como: *“a rapidez da difusão do saber e das novas descobertas exigiu que a universidade se abrisse, inicialmente, para acompanhar o seu tempo e, depois, pela pesquisa para se colocar adiante de seu tempo”*. Isso se dá no momento que a universidade reflete sobre sua função social enquanto instituição capaz de construir conhecimento. Desafio esse, que Moreira (1995) ressalta como ir além da formação de professores para o ensino, encaminhando-os para sua profissionalização, com um saber que, direcionado pela universidade, compromete-se para além disso, compreendendo manifestações de justiça, igualdade e verdade. Para a Coordenadora geral do PAS na URI, professora Nair Maria Balem, *“a URI acredita que, como Universidade comunitária que é, vem fazendo jus a sua missão, desde quando convidada a participar do PAS oferecendo contribuições significativas, fazendo com que os alfabetizadores adquiram conhecimentos por intermédio dos cursos de formação”*.

Desse modo, a universidade contempla novos saberes, a partir do mundo real, através de atividades que resgatem o senso comum e ampliem o universo cultural do sujeito que, através da leitura de seu mundo, garanta a compreensão de novos conhecimentos, que são a matéria prima da existência da universidade. Isso porque concebo, a partir de Santos (1999), que senso comum são todas as concepções que temos da realidade. Para a ciência moderna, o conhecimento do senso comum dava-se para o conhecimento científico e, no Pós-Modernismo, Santos inverte essa concepção, salientando que o conhecimento científico se dá para o senso comum.

Retornando à reflexão que tenho para essa menção, cito Rossato (2003, p. 54), que enfatiza que *“nenhum ensino superior atingirá seus objetivos se não considerar como central a própria noção de educação da pessoa humana como sujeito da tarefa das universidades”*. Para Wanderley (2002), a universidade nasceu como instituição social com o compromisso de

realizar a busca dos novos conhecimentos e socialização do existente, a formação de profissionais, bem como a intervenção na esfera social para a solução dos problemas que possuem na realidade. O autor em menção (p. 122) destaca, ainda, a contribuição que as ONGs possibilitaram às universidades:

Muitas variações se processam nos últimos anos, apesar de que certos aspectos aqui incluídos seguem válidos. Por outro lado, as IES, por sua vez, foram sacudidas por transformações de várias ordens, que acarretaram inovações em seus objetivos e dinâmica, bem como nas articulações com as ONGs. Somente para registrar umas poucas que afetaram e colocam novas questões para o pretendido relacionamento dessa constelação de instituições, podem ser citadas as que afetaram o ensino, a pesquisa e a extensão.

O autor em menção salienta, ainda, que nas universidades há uma compreensão ambivalente; de um lado, como parcerias estimulantes e, de outro, como vulgarizadoras, instituídas como “*práticas de uma ciência de segunda classe*” (2002, p. 120). O que torna interessante no trabalho é a aproximação entre teoria e prática, distinguindo as “*ONGs diante do teorismo atribuído às universidades*” (idem). Wanderley (2002, p. 122) cita, ainda, que

de uma parte, as possibilidades abertas pela internet e outros meios midiáticos para a educação à distância, da educação continuada, que podem alcançar setores amplos da população, em parcerias com o Estado, movimentos, conselhos de representantes, terceiro setor e ONGs educativas. Um problema de fundo sempre presente é o de saber quem irá elaborar os conteúdos desses programas educativos e como são avaliados os resultados nos usuários em geral (já que se pode presumir que cada instituição, em nome de sua autonomia, colocará empecilhos para a colaboração em parceria.

O autor ora citado (2002, p. 66), menciona, ainda, que “*em face dessa fluidez e pluralidade identitária na sociedade complexa, globalizada, sugerimos que as redes de solidariedade, no associativismo civil, devem ser pensadas para além de sua constituição enquanto redes sociais comunitárias circunscritas por espaços locais*”. Há que considerar as novas possibilidades de “conexões translocais” e até transnacionais, o potencial de comunicação nos amplos espaços em que as ONGs atuam e verificar as implicações em termos de redes estratégicas junto às carências existentes em que elas surgem.

Encontram-se justamente aí os perigos de identidades ameaçadas, nos contextos globalizados e multiculturais, virem, ao afirmar suas identidades específicas, a desenvolver ou aprofundar fundamentalismos étnicos, religiosos ou de outra natureza. Nesse sentido, a solidariedade em si mesma não é salvaguarda da alteridade, do mútuo respeito às diversidades. A ação solidária será emancipatória, em direção à realização de uma cidadania plena, à medida que for acompanhada por um pensamento crítico e auto-reflexivo em relação a suas práticas e experiências (WARREN, 2002, p. 65).

Avançando nos aspectos organizacionais do PAS, em seu texto, o projeto contempla que uma das atribuições dos municípios é fornecer local adequado para o funcionamento das classes em condições para que elas possam abrigar os alfabetizandos, além de propiciar recursos para a equipe pedagógica realizar visitas às classes de alfabetização, já que o município possui, a cada Módulo⁸, 10 turmas, com 25 alunos matriculados,⁹ inicialmente em cada sala de aula.

De acordo com dados da Revista do Programa Alfabetização Solidária (2000), o PAS busca colher resultados significativos ao alfabetizar para a compreensão do mundo e não somente para assinar o nome, proporcionando a escola aos jovens e aos adultos nas localidades mais longínquas e isoladas e trabalhando com professores das próprias comunidades, que são selecionados e recebem um curso que os capacita para trabalharem com jovens e adultos. Fazendo parte da estrutura geral do PAS, mensalmente, é realizada a visita de acompanhamento e de avaliação de um professor ou monitor da universidade responsável pelo município. No caso da URI, o monitor era o acadêmico de um curso de graduação ligado ao Departamento de Ciências Humanas, que auxiliava no Curso de Formação de Alfabetização desde o planejamento do mesmo. Sua função era realizar leituras dos relatórios de aula dos alfabetizadores, proferindo aulas e auxiliando em questões específicas com a coordenação e quando necessário, realizando visitas aos municípios para acompanhar e avaliar o trabalho efetivado pelos alfabetizadores.

Nas visitas ao município, eram realizadas reuniões com gestores, etapas do Curso de Formação Continuada aos professores e visita às classes de alfabetização, oportunidade em que era ressaltada a importância de cada educando permanecer na escola. Essa preocupação advinha da evasão, que, na maioria das vezes, ameaçava as turmas, já que muitos alunos eram idosos e possuíam dificuldades de visão, além de apresentar outras doenças comuns nessa fase da vida e, por isso, desistiam da escola. Na oportunidade, eram avaliadas a etapa de conhecimento em que o aluno se apresentava e as atividades realizadas com as turmas, tendo em vista a construção da lecto-escrita.

⁸ A cada seis meses, entra em vigor um novo módulo e são implantadas novas classes de alfabetização, possibilitando o curso de capacitação aos alfabetizadores, que desenvolverão seus trabalhos em comunidades com maior número de analfabetos que, até então, não possuíam classes. Esse trabalho é realizado com adesão por dois anos, porém, alguns superam essa faixa, por não atingirem todas as comunidades neste tempo pré-fixado, conforme explicita a Revista do PAS (1999). As turmas que estão em andamento são encaminhadas para a continuidade nas classes, tornando-se turmas inseridas na Educação de Jovens e Adultos.

⁹ A partir de 2004, o PAS está aliado ao Programa Brasil Alfabetizado, do atual Governo Federal.

Tratando-se da qualidade do fazer pedagógico, a universidade realizava a avaliação da prática dos alfabetizadores a partir do planejamento, das observações dos coordenadores e dos supervisores, cujo objetivo maior era desenvolver um ser capaz de ver-se como sujeito crítico e criativo no ir-e-vir do processo de alfabetização. Isso porque a realidade social que o programa atendia provinha de comunidades carentes e em muitas não havia nenhum cidadão que tivesse o olhar reflexivo sobre os problemas que a comunidade vivenciava com atitudes de superação. O desafio, porém, tornava-se cada vez mais presente, de tornar os sujeitos mais pensantes e de não esperar que suas preocupações fossem resolvidas pelo poder público. Trago Freire (2000, p. 105) para essa análise quando questiona sobre a inserção do educador diante dessa realidade: *“como e o quê precisamos fazer para estarmos, de fato, na busca do sonho possível a favor da inclusão social ampla e irrestrita?”*.

Diante dessa questão, vi que os desafios são presentes. Afinal, dizer ao sertanejo que tinha condições de aprender a andar por seus próprios caminhos e buscar alternativas com sua própria existência era sempre desafiador. A preocupação com os problemas sociais, por mais que existissem, estavam ligados à “prefeitura”, era, e ainda hoje é preocupação do prefeito a placa para indicar os caminhos das fazendas, o caixão para o corpo do falecido, o transporte para quem tinha que vir para a feira, as viagens com doenças para Salvador, os remédios, a comida de quem vinha de longe para “o dia de feira”, o pouso para quem tinha que permanecer na cidade caso alguém da família tivesse que ficar hospitalizado, o poço para perfurar e ver se tinha água na região, entre outros. Fatos que sempre marcaram quando, por ventura, escutei o relato do motorista sobre algo semelhante, ou quando os gestores discutiam tais aspectos e os próprios alfabetizando que nos contavam fatos de sua vida particular, cuja a resolução seria encaminhada “pra Jorge”, o atual Prefeito Municipal. Percebi que fatos semelhantes a esses acima citados prosseguem, embora os alfabetizadores que tiveram oportunidade de refletir sobre sua inserção nas comunidades tenham pensado alguns aspectos diferentes, como é o caso do alfabetizador Ailton, de quem falarei no capítulo três.

Após os cinco meses de alfabetização, os alfabetizando tinham a oportunidade de permanecer na escola e prosseguir seus estudos. Atualmente, tem se conquistado em Monte Santo/BA o chamado “efeito multiplicador”, devido à possibilidade dos educandos continuarem os estudos em cursos da Educação de Jovens e Adultos, já que a mesma havia sido institucionalizada no município. De acordo com dados de uma pesquisa realizada pela

Diretoria de Articulação Institucional do PAS, em 2003, 71% dos municípios parceiros foram incluídos em cursos de Educação de Jovens e Adultos após a implantação do programa. Verifiquei, desse modo, o interesse das comunidades, bem como das universidades, em fornecer sustentação para a continuidade dos cursos de alfabetização, que muitas vezes são insuficientes. A continuidade objetiva ampliar e desenvolver políticas públicas em EJA nos municípios, fortalecendo, com novas pedagogias, os trabalhos nas classes de alfabetização e pós-alfabetização aos que tem condições de prosseguir no processo de escolarização. Por outro lado, constatei outro empecilho, as IES tomaram frente das políticas de EJA, desencadeando ações para superar as lacunas deixadas pelas políticas públicas, ao atender esse segmento de ensino; mas era visível a parca sustentação do Governo Federal para que as ações em EJA prosseguissem caso as universidades não fornecessem mais o apoio pedagógico.

Assim, apoio das universidades na institucionalização da EJA nos município foi determinante. Um exemplo disso foi o que a coordenação da URI mobilizou para dar continuidade às classes de EJA, que hoje somam 12 turmas, com 284 alunos matriculados, acompanhando o grupo, fornecendo amparo teórico-metodológico para que o mesmo pudesse realizar um trabalho de qualidade. Diante dessas considerações, a Secretária de Educação de Monte Santo/BA, Tibiriçá de Andrade, salientou que, anteriormente à inserção da URI,

a EJA estava como um programa solto, e hoje ele não está, ele tem a cobrança. Você está sempre fazendo a reunião que você faz para o PAS, você faz também com o EJA, então os professores têm tendo um acompanhamento. Como eu já falei, quando não tem um acompanhamento a coisa fica solta, e quando tem a pessoa fica na preocupação: “eu tenho que fazer porque a Nair vem”, “eu tenho que fazer porque a Beti vem”. Então há aquela preocupação porque se não fizer perde. Então o PAS e o EJA está dando certo por causa disso, porque tem uma cobrança e todas as coisas tem que ter cobrança, principalmente na educação, porque nós sabemos que a educação é um processo lento, e por ele ser lento é que a gente tem que estar acompanhando dia-a-dia.

Cabe ressaltar que o PAS foi alcançando resultados desde sua criação. Segundo dados estatísticos obtidos do Informativo do Programa Alfabetização Solidária (2002), de janeiro de 1997 a outubro de 2002, ele atingiu 1.500 municípios, 120 empresas, 204 universidades e 2,3 milhões de alunos. Ressalto que o número de alunos que participou do PAS nem sempre equivale ao número de cidadãos alfabetizados, segundo as concepções de alfabetização e letramento, já evidenciadas neste estudo. Isso porque a concepção frequentemente tratada é aquela que alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever um bilhete simples, como

expressa o IBGE e, atualmente, interpreto que a alfabetização vai além desse conceito. Merece a preocupação sobre a permanência do alto índice do analfabetismo absoluto, o que posso afirmar que são aqueles que nada sabem sobre a escrita, porém podem até conviver num ambiente letrado e contribuem para o crescente contingente de analfabetos funcionais. Compreendo por alfabeto funcional o indivíduo que vive no meio letrado, porém, não dispõe de habilidades para desempenhar a leitura, a escrita e a interpretação, “*o mínimo exigido para acompanhar o mundo tecnológico e industrializado*”, conforme cita Balem (2001, p. 54).

A adesão da URI¹⁰ ao programa como IES parceira¹¹ ocorreu em 1997, o qual envolvia as atividades da universidade nos projetos de extensão. Atualmente, a partir das novas definições do programa, a universidade mantém a parceria com os municípios de Andorinha e Monte Santo, ambos localizados no Estado da Bahia, sob coordenação do Campus de Cerro Largo. Considerando Wanderley (2002, p. 125) o trabalho de extensão na universidade é “*uma segunda atividade, ou seja, trabalho em tempo parcial como membro numa dada ONG, e a primeira atividade é o trabalho no seio de uma instituição universitária*”.

Na URI – Campus de Frederico Westphalen, os trabalhos desenvolvidos foram além das atividades pedagógicas com as turmas de alfabetizadores e alfabetizados. Isso foi possível devido à assessoria às Secretarias Municipais de Educação, ao apoio e à realização de atividades que qualificassem o ensino do município, não só em EJA. Os registros dos relatórios apresentados nas visitas mensais clarificam as palestras, as horas de estudos e as visitas às escolas, também do Ensino Fundamental e Curso Normal, além de diálogos constantes com os gestores municipais sobre a postura educacional e filosófica que os docentes municipais possuíam. Outro aspecto que devo ressaltar era o trabalho de monitoria e assessoramento realizado por acadêmicas do curso de Pedagogia, que, à distância, encaminhavam sugestões de atividades a serem utilizadas durante a docência dos alfabetizadores.

¹⁰ A URI é uma instituição mantida pela Fundação Regional Integrada, localizada na região das Missões e do Médio Alto Uruguai do Estado do Rio Grande Sul. Sua característica de 10 anos de Universidade Comunitária foi reconhecida pela Portaria 708/92 e oferece, atualmente, 26 cursos de Graduação, cursos de Especialização e 5 cursos de Mestrado/Doutorado Interinstitucional, alternados em 5 Campi: Erechim, Santiago e Frederico Westphalen, com duas extensões nos municípios de Cerro Largo e São Luís Gonzaga.

¹¹ A URI também desenvolveu atividades no PAS com os Campi de Erechim, municípios de Andorinha-BA e Bacurituba-MA; Santiago; municípios de Conceição de Lago Açu-MA e Igarapé do Meio-MA e, a partir de 2001 com os municípios de Araguapaz-GO e Mozarlândia-GO, ambos pertencentes ao Campus de Frederico Westphalen. Atualmente o Campus de Frederico Westphalen não possui mais parceria com nenhum município, sendo que Monte Santo/BA está sob coordenação da URI – Campus de Cerro Largo.

A principal atividade desenvolvida pela equipe do PAS na URI concentrava-se no Curso de Formação de Alfabetizadores, além de fornecer o acompanhamento aos docentes quando esses retornavam aos municípios e iniciavam as atividades pedagógicas. Para isso, o primeiro passo era selecionar¹² 10 alfabetizadores, “capacitá-los” e acompanhar mensalmente as atividades pedagógicas. Semanalmente, os alfabetizadores reuniam-se e planejavam suas aulas e, mensalmente, a reunião era realizada com o professor ou monitor da universidade. Nas palavras da coordenadora geral do PAS na URI, Nair Maria Balem, “*o Curso de Capacitação dos Professores e Coordenadores eram espaços de ampliação de conhecimentos a partir de concepções e princípios sobre a alfabetização pensando no sujeito que vive num determinado contexto social, cultural e político*”.

Tal compreensão foi um processo construído com os alfabetizadores através de leituras e observações da realidade. Para o grupo, realizar um trabalho a partir da realidade não era tão simples assim e exigiu de cada uma nova postura de busca para poder estar trabalhando junto à proposta do PAS. Certamente, esse desafio foi superado por muitos alfabetizadores, já que, como salientei, grande maioria não havia tido nenhuma prática pedagógica anterior ao PAS e tiveram que se construir junto a uma proposta diferencial no município. Sobre essa questão, o alfabetizador Pedro da Silva comentou que

no início, a gente foi um pouco difícil porque não tinha nenhuma experiência com a turma com sala de aula foi participei da capacitação no Rio né foi uma coisa muito bom e deu pra pegar a noção de muita coisa e é claro que você pegou tudo na teoria aí depois conseguiu colocar na prática muitas coisas acontecendo a mesma forma que você tinha feito aquela teoria, mas com o decorrer do desenvolvimento do trabalho foi cada vez mais professor.

A proposta pedagógica da URI para o PAS esteve baseada em Freire e na Educação Popular, cuja proposta se insere através da leitura de mundo, a qual constrói-se a leitura da palavra. Para tanto, tem, em Freire, a consolidação do processo, em meio ao diálogo e ação-reflexão a partir da realidade social em que vivem os educandos. Ao considerar a realidade do aluno, percebo que o aspecto político, materializa-se em práticas pedagógicas e, nesse sentido, a leitura e a escrita não são os únicos instrumentos de trabalho. Ao propor uma política de educação libertadora é necessário projetar a realidade, refletir sobre aquilo que o aluno traz

¹² A seleção de alfabetizadores, no caso da URI, segundo arquivo do PAS, é realizada pela Coordenação Geral da Universidade. Para isso, os alfabetizadores interessados realizam a inscrição e, posteriormente submetem-se a uma prova oral, chamada entrevista e outra escrita. Em ambas são analisados os conhecimentos acerca do analfabetismo, as intenções e a postura educacional de cada candidato, bem como, os índices de analfabetismo de localidade a que o candidato se propõe trabalhar.

consigo, seu jeito, sua história e sua vida, sendo esses elementos chaves para o processo de alfabetização. Para o alfabetizador Pedro da Silva essa proposta caracteriza o envolvimento da URI com o município e com o programa, *“é porque além da URI está localizada lá no Sul e de repente vem desenvolver um trabalho aqui, mas a URI tem essa sensibilidade: chega aqui e trás tudo na nossa realidade, né? É com a realidade do aluno e trabalha aqui em cima dela”*. Diante das considerações do ex-alfabetizador, entendo que, se não houvesse a ação, não haveria a realidade. E parafraseando Freire (1987, p. 40) *“um mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la”*. Cabe aqui relatar a afirmação do ex-alfabetizador Ailton, que retrata nas entrelinhas de sua fala o aprendizado diante da proposta pedagógica em que o curso estava fundamentado. Ele disse que, em sua vinda ao Rio Grande do Sul,

o que mais me chamou atenção lá foi assim o companheirismo e o comprometimento das pessoas que tão envolvida no curso. Pois a importância que a gente professor é alfabetizador sair daqui, chegamos lá e fomos recebendo assim, até pela coordenação, até pelo nível do ensino mesmo, fomos recebidos e fomos até lá, e que podemos ter essa chance de ter participado, ter conhecido outro mundo. Esse mundo que a gente via de olhos tapados que é chegamos lá e voltamos com a outra visão, outra visão de mundo mais diferente.

É importante considerar, a partir da afirmação acima, que a experiência vivenciada pelos alfabetizadores certamente foi nova, porque estiveram interligados com docentes do Ensino Superior, dotados de leituras, de questionamentos e de análises críticas sobre a situação que todos vivenciamos no cotidiano. Propostas de ação para uma educação comprometida e que não se faz, como salienta Freire, sem pesquisa, sem ação-reflexão. Compreendo que os olhares do grupo de alfabetizadores, quando chegaram na URI, destinavam-se a mais um curso qualquer, já que para ser educador qualquer pessoa serve. Após reflexões, testemunhos de professores e estudos aprofundados na experiência freireana, os alfabetizadores foram percebendo ao longo dos cinco meses de trabalho nas classes, que a inserção do educador crítico e criativo, voltado à pesquisa, era um desafio a ser seguido.

Um dos obstáculos encontrados para a amplitude do trabalho era a seleção de novos alfabetizadores a cada Módulo, tendo em vista a abrangência do programa em uma nova comunidade. Reflito sobre tal aspecto, que destaco como forma de analisar as dificuldades que surgiram no decorrer do trabalho pedagógico no município. Pelo fato de ser uma comunidade longínqua da sede, era escolhida uma pessoa que tivesse mais conhecimento para

poder receber o curso, voltar para sua comunidade e atuar como alfabetizador. Esses educadores nem sempre possuíam o curso Normal Nível Médio ou até mesmo ainda estavam concluindo o Ensino Fundamental. Como a meta do PAS era a de contemplar o maior número de analfabetos, não era o fator “alfabetizador” com pouca instrução que iria impedir a abertura de classe de alfabetização na comunidade. Muitas vezes, corria-se o risco de escolher um alfabetizador sem formação adequada, porém, com a oportunidade de participar do curso, muito aprendia-se. Mas em sala de aula, nem sempre desempenhavam um papel a contento do desejado. Ao término do Módulo, outras comunidades inseriam-se no PAS e essas que já possuíam as classes eram encaminhadas para a continuidade nas turmas de EJA. Desse modo, novos alfabetizadores eram convidados a participar e o PAS teria que prever recursos humanos e financeiros para uma nova formação inicial. Isso porque nem sempre era possível reaproveitar os alfabetizadores que já haviam participado do curso e somente oportunizar-lhes a formação continuada. Devo salientar que um dos entraves era justamente esse: investir financeiramente na formação inicial de jovens educadores que poderiam não apresentar os resultados esperados e voltar-se a uma alfabetização mecânica e sem sentido para os educandos.

Nesse ir-e-vir, ancorada na experiência vivida por Freire, via URI, os Relatórios Mensais¹³ apontam dados sobre o crescimento do número de pessoas que se envolveram entre os vários segmentos do PAS. No município de Monte Santo, até o ano de 2003, receberam o Curso de Formação de Alfabetizadores 120 professores, foram atendidos 2.726 alunos, distribuídos em 120 classes de alfabetização. Ressalto que outras atividades, que inicialmente não constavam nos compromissos da IES, cresceram no município graças à integração com as propostas desencadeadas pela universidade com a Secretaria Municipal de Educação, das quais posso citar as: os contatos mantidos com gestores, as palestras aos professores municipais, os subsídios para construção do Projeto Político-Pedagógico, dentre outras ações que tinham como meta mostrar aos munícipes que ações possíveis poderiam efetivar-se, como possibilidade de instaurar novas práticas e reflexões acerca da educação que tinham. Para a coordenadora do PAS na URI, professora Nair Maria Balem, em entrevista concedida à pesquisa,

a experiência sucedida em Monte Santo fez-nos despertar para realidades diferentemente vividas. Foi um despertar para o exercício da cidadania, para um crescimento pessoal enquanto ser humano, a valorização de outras culturas, a criação de novos laços e vínculos, o conhecimento de vida das pessoas,

¹³ Os relatórios eram realizados pela universidade e encaminhados à Coordenação Executiva do PAS, em Brasília.

aproximação e diálogo com as múltiplas manifestações, estreitando laços com os gestores dos municípios. Isso fez com que nos engrandecêssemos enquanto profissional que busca sempre, que compartilha e socializa saberes sem medo de perdê-los. Enfim, um novo desafio à vida pessoal e profissional diante do desejo de avançar, do romper do silêncio instaurados, sem deixar de dizer do aproveitamento teórico-metodológico que concorreram para a prática formativa e reflexiva na universidade.

Ao analisar a narrativa da professora coordenadora, é presente a amplitude de uma ação que registra a opção por um fazer diferenciado e capaz de propiciar a reinvenção do próprio fazer docente. Quando me reporto à emancipação, reitero a busca do conhecimento, que através do PAS ocorreu diante de um espaço comunitário de inteiras discussões entre todos os elementos que faziam parte desse ciclo. É por isso que, atualmente, a EJA possui no município o significado de natureza emancipatória, em detrimento as práticas reprodutoras de educação que não encaram o aprendiz como alguém já sabe, para o exercício ativo da cidadania, através de atitudes pragmáticas do cotidiano, como ler uma bula de remédio, fazer compras, pegar o transporte e ler as placas nas ruas. Com o passar do tempo o exercício dessas atividades foi sendo realizado pelos educandos. Aos poucos, eles foram conscientizando-se de que poderiam cada vez mais desenvolver sua capacidade crítica e buscar outras alternativas presentes no espaço público, fazendo uso da leitura e da escrita. Por isso, muitos foram aqueles que, através da experiência vivenciada a partir do PAS, assumiram uma nova postura, acreditando que o PAS havia trazido novas possibilidades de inserção social.

2.1 Contexto histórico, social e educacional de Monte Santo/BA

Em 1997, iniciava a parceria entre a URI e o município de Monte Santo/BA, considerada a primeira adesão da universidade junto ao PAS¹⁴, no Campi de Frederico

¹⁴ O PAS, até 2003, manteve essa organização e, devido à mudança de governo, inúmeras alterações ocorreram. Atualmente, foi construída uma nova organização e os Cursos de Formação de Alfabetizadores são efetivados nos municípios por professores das IES que se deslocam até os municípios parceiros. Devo destacar que essa alteração deve-se devido à retenção de custos e ao apoio das entidades parceiras que hoje devem abarcar todo o programa, já que, através da política educacional do Governo Luís Inácio Lula da Silva, foi criado um novo projeto para dar conta do contingente de analfabetos. O Programa Brasil Alfabetizado reúne esforços contra a “exclusão social, cultural e econômica de milhões de cidadãos com mais de 15 anos de idade”. O MEC busca unir esforços para garantir o direito de saber ler e escrever. Nos documentos do MEC (on line), o apelo dá-se pela necessidade da participação de toda a sociedade. “Governos, empresas, Organizações Não-Governamentais, universidades, associações e sindicatos estão dando as mãos para que o Brasil Alfabetizado seja uma realidade. E sua empresa também pode participar! Essa é uma contribuição que engrandecerá sua organização e fará parte de suas ações de responsabilidade social”. Atualmente o Programa está presente em 2.010 municípios de 21 estados, somando também o Distrito Federal. Além disso, atua nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Fortaleza, Belo Horizonte, São Luís e Goiânia; conta com 219 IES e 135 empresas parceiras, que contribuem com R\$ 21,00 por aluno/Módulo.

Westphalen/RS. Os desafios estavam em pensar nas propostas pedagógicas de iniciar um trabalho em uma comunidade nova, que apresentava uma cultura diferente, tão marcada por *“lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência”*, como sugere Freire (2002, p. 27), e despertá-los para uma “luta” pela escola, por acreditar nela e na alfabetização e, em nossa situação, minha e dos colegas professores, conscientizar a população iletrada que era possível reverter a situação, já que depois de muito tempo teriam a oportunidade. Chamava a atenção o fato de serem pessoas de outra região, de outra cultura, mantendo o interesse em trabalhar por aquela região. Um primeiro passo foi fazer a população educativa de Monte Santo/BA perceber que não queríamos um “endeusamento”, chegar com uma proposta nova e, por isso, esquecer a história construída na educação local. O desejo era vê-los na sala de aula, não só para minimizar os índices de analfabetismo, que, em 1997, apresentava 54% de analfabetos absolutos, e sim, fazê-los perceber que tinham condições de aprender e que suas vidas iriam mudar se eles comessem a “movimentar” esse mundo das letras. O importante é que ampliou a crença de que todos os interessados poderiam participar da escola porque tinham condições de aprender. Isso é possível perceber pelos seguintes dados: 2.726 alunos matricularam-se no PAS e segundo IBGE, 2000, Monte Santo possui hoje 43% da população analfabeta.

Em entrevista com a professora Maria do Carmo, que acompanhou a primeira visita da URI ao município, ela relata o que viu e o que sentiu após observar o trabalho da professora Nair Maria Balem que realizava os primeiros contatos com a população, em busca dos locais onde estivessem os “focos” do analfabetismo.

Bem no início foi assim: eu conheço bem isso porque eu fui com a Nair¹⁵ fazer as entrevistas em Pedra Vermelha,¹⁶ porque mandaram ela pra Pedra Vermelha e eu estava lá de feira. Você sabe como é dia de feira e aí eu vi ela entrevistando aqueles meninos e aquelas pessoas. Ela fazia umas perguntas meio estranhas, que para nós era estranha aquelas pergunta. Sabe? (risos) É, você consegue lê o que está escrito no... sabe, essas coisas assim! Aí eu disse: oxente! O que é que ela quer com isso? (risos). Aí com o passar do tempo eu entendi o que ela queria. Que ela queria mostrar para aquele povo, assim para as pessoas, como era importante saber ler e escrever e como era importante você ler o que estava escrito ao redor deles, pra aprender a ler de verdade.

As palavras acima traduzem a realidade educacional de Monte Santo/BA e o desafio de alterar o índice de 54% de analfabetos, segundo censo do IBGE de 1996, existentes em uma população de 54.286 habitantes, distribuídos em 3.237 km² de extensão territorial. É relevante historiar o município para entender alguns aspectos de sua realidade social/educacional e como, culturalmente, a comunidade foi se desenhando, em meio a uma história marcada por conflitos e sofrimentos da realidade do sertanejo, tão carente de condições básicas para viver uma vida digna, evidenciada pela escassez da água e, conseqüentemente, de alimentação saudável para sua família. História essa que ainda é presente, percebida por tantas dificuldades, situações desumanas e sem perspectivas. Quando falo em dificuldade, lembro das viagens nas estradas que invadiam o sertão, quando andava cerca de uma ou duas horas para chegar até a escola ou residência que havia se tornado escola, com um lampião aceso com aproximadamente 25 alunos e, muitos desses, apresentavam dificuldades de visão. Livros abertos, olhos cansados do trabalho de sol a sol, mãos calejadas e pele enrugada. Gente que sobreviveu à seca e à fome e que freqüentava a escola para aprender o “be-a-bá”, como é conhecida a expressão popular.

Monte Santo é um dos mais antigos municípios dos 46 que compõem a região Nordeste do Estado da Bahia, considerado o polígono da seca, localizado na microrregião de Euclides da Cunha e distante 352 quilômetros de Salvador. Faz divisa com os municípios de Cansanção, Andorinha, Uauá, Canudos, Itiúba e Euclides da Cunha e possui sete povoados, a conhecer: Santa Rosa, Junco, Novo Horizonte, Jenipapo, Gameleira, Lagoa do Meio e Pedra Vermelha, sendo esse último o maior de todos.

¹⁵Nair Maria Balem, foi a coordenadora geral do Programa Alfabetização Solidária na URI desde 1997, responsável pela seleção dos alfabetizadores para atuar em cada Módulo. Atualmente, é Mestre em Educação e professora da URI, atuando no Curso de Pedagogia.

¹⁶ Pedra Vermelha é, segundo estatísticas do Censo 2000, o maior povoado (distrito) do município de Monte Santo/BA.

O histórico do município aponta para as margens do ano de 1775, situando a aldeia indígena de Massacará, atual município de Euclides da Cunha, que se preparava para uma missão capuchinha, liderada por Frei Apolônio de Toldi. O destino do pregador da Igreja era realizar uma pregação religiosa na “Fazenda Lagoa da Onça”. Com dificuldades para chegar até o destino, por ser época de seca, a população não se reuniu no local estipulado e o encontro de fé ocorreu na localidade do senhor João Dias de Andrade, denominada de “Piquaraçá”, que acolheu os devotos na propriedade, cuja água existente ali era um convite para que fosse possível seguir firme a missão religiosa.

Ao término da missão, no dia 1º de novembro, houve a primeira procissão até o local onde os fiéis almejavam cravar uma cruz no cume do monte, que representaria a fé vivida nos dias da pregação. Época de seca e desesperança, o povo viu, naquele dia, uma tempestade que só acalmou “graça às preces do sacerdote”. Segundo contos mitológicos dos moradores, no pico do monte os peregrinos observaram o surgimento de uma nuvem luminosa e um arco-íris que predominou por um longo tempo, refletindo-se nas cruzeiras espalhadas no decorrer do caminho. Ao acalmar a tempestade, o povo seguiu em missão a sua meta, até retornar ao pé da serra. Visível até nos dias atuais, as cruzeiras implantadas durante a procissão possuem, até hoje, uma representação que marca a comunidade pela fé e vida sacrificada. “*A primeira dedicada às almas, as sete seguintes representando as dores de Nossa Senhora, e as quatorze restantes lembrando os sofrimentos de Jesus*”, como aborda Filho (2000, p. 8), são os símbolos do Monte Santo, para quem crê nos milagres da Santa Cruz.

Após o ocorrido, o lugar foi sendo reconhecido. E Frei Apolônio, movido pela fé, idealizou a construção de um santuário no cume da serra do Piquaraçá. Segundo ele, a intenção era representar o Calvário de Cristo em Jerusalém, dada a semelhança geográfica existente. O objetivo mantinha-se também em mover a fé do povo para alcançar maior devoção no que tangia aos milagres da fé na minimização da seca, o que sempre representou o sofrimento das famílias nordestinas. Com o santuário construído, a devoção ampliou fervorosamente com o passar dos tempos. Atualmente, muitos são os romeiros que percorrem os 1.969 metros de rocha viva. A Semana Santa e a festividade de Finados são sinais de fé que, por mais de 200 anos, trouxe à cidade o título de “Altar do Sertão”.

Não só a fé tem feito de Monte Santo um lugar privilegiado do Estado baiano. A sua marcante influência na guerra de Canudos traz, até hoje, referência no imaginário da luta, os

resquícios da história sangrenta que marcou o país. A atual sede da Prefeitura Municipal é o antigo prédio que abrigou o Exército, que, em meados do século XVIII, lutou contra “o bando” de Antônio Conselheiro. Também foi hospedaria para o escritor Euclides da Cunha, jornalista que realizou a cobertura da guerra para o jornal do Rio de Janeiro, que, após registros, escreveu o livro “Os Sertões”, cuja história está presente nos caminhos de Monte Santo.

Atualmente, a população mantém-se de pequenas propriedades rurais e do setor público. Na agricultura, quando a natureza propicia, é realizado o plantio de feijão, de milho e de mandioca para a produção de farinha, além de plantações típicas da localidade, como o sisal, o ouricuri e a palma, alimento fornecido para o gado, principalmente na época da estiagem. A pecuária estende-se na criação de caprinos, bovinos e suínos, realizada basicamente para a manutenção familiar. Sua vegetação é própria da região semi-árida, na qual a caatinga espalha-se a outras plantas como a caraíba, baraúna e o mandacaru.

A geografia das terras montessantenses ficou conhecida em todo o país quando a Rede Globo de Televisão utilizou o monte para gravar a minissérie *O Pagador de Promessas* e o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Durante as gravações, muitos cidadãos locais eram pagos como figurantes e encenavam as subidas até o cume, cena habitual que realizam quando ocorrem as procissões. Reconhecido como Patrimônio da Humanidade, nos últimos anos o município tem demonstrado significativas conquistas, tendo em vista a trajetória vivida. A tendência, como salienta a Secretária de Educação, Tibiriçá de Andrade e Andrade, está em seguir resgatando a cidadania dos munícipes, através de projetos que dignifiquem e possibilitem maior integração, com condições de trabalho e qualidade de vida. Isso porque, além do PAS, o município efetivou outras parcerias com programas educativos, como forma de progresso aos munícipes.

Os aspectos educacionais do município vêm marcados por um processo crescente e gradativo de oferta de ensino. Os dados educacionais atuais apontam 187 escolas da rede municipal, com 343 professores e 12.395 alunos. Já a rede estadual apresenta um número de 5 escolas, com 70 professores e 2.735 alunos. O quadro docente, caracterizado por uma grande parcela de professores leigos, entre eles pessoas sem formação inicial e/ou com Curso Normal, Nível Médio, atualmente está participando do Programa de Formação de Professores

– Proformação¹⁷, cuja meta é reverter esse quadro e aperfeiçoar o fazer pedagógico dos docentes.

2.2 O PAS abriu um novo mundo em Monte Santo¹⁸

O contexto educacional tomou novos rumos a partir do ano de 1997, quando a Educação de Jovens e Adultos, integrada ao Programa Alfabetização Solidária, começou a crescer com proposta própria, que se aliou à trajetória educacional do município, já que outrora essa clientela não era atendida e, portanto, tal consciência de precisão de políticas públicas para abarcar esses alunos não havia sido pensada. A população carente sempre esperou por seus direitos a partir do que o público julgasse importante e, se esse não oportunizasse, não havia maiores preocupações. A forma como era conduzido o trabalho demonstra isso, devido a morosidade para a resolução de problemas simples que somente requeriam esforços para se efetivarem. Um exemplo disso eram os botijões de gás para as turmas, que, às vezes, demoravam quinzenas para complementarem as expectativas da turmas. Isso porque havia um grande atraso nos valores remetidos ao município e se houvesse erro nas prestações de conta, os fundos para manutenção atrasavam e dependia da “prefeitura” possibilitar esse apoio. Atraso era o que ocorria com frequência, tanto nas Bolsas de Apoio, as quais se referiam ao pagamento do alfabetizador, como nas Bolsas do Coordenador, além da quantia encaminhada para a merenda.

¹⁷ Segundo dados do MEC, o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, criado pelo Governo Federal na Gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é um programa desenvolvido em quatro módulos, com duração de 3.200 horas, distribuídas em quatro semestres, cada um com 800 horas trabalhadas em dezenove semanas de curso. O módulo é subdividido em 8 unidades, sendo uma por quinzena de curso. Cada módulo compreende atividades presenciais, que incluem a fase presencial, num período de 76 horas de aula ministradas por professores formadores no início de cada semestre letivo, nas agências credenciadas para oferta do curso. Além disso, há encontros quinzenais, orientação de um tutor para estudos e trabalhos, apoiados em materiais didáticos, textos e vídeo, visando situações de aprendizagem sócio interativas. Há ainda, o reforço com 20 horas aulas de atividades presenciais realizadas durante o módulo e ministradas pelos professores formadores. A segunda fase é a de distância, distribuída por todo o semestre letivo, abrangendo atividades de estudo individual, apoiadas por material didático auto-instrucional, além da prática pedagógica orientada de modo a que o professor cursista trabalhe os conteúdos do curso na perspectiva de suas atividades docentes regulares. Atualmente, o Proformação está presente nos Estados de Roraima, Mato Grosso, Goiás, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. No município baiano, primeiramente o Proformação estendeu-se aos professores leigos, durante dois anos, oportunidade em que 178 professores receberam certificados de 2º grau.

¹⁸ Frase proferida por Maria do Carmo Andrade, em entrevista concedida a Elisabete Cerutti, em 29 de maio de 2003.

Devo salientar que a merenda era uma questão primordial e, quando o montante atrasava cerca de dois meses, a evasão iniciava, pois mesmo justificando os motivos pelos quais atrasava o recurso, os alunos aos poucos iam se desmotivando. O trabalho de incentivo à permanência era maior e tomavam-se medidas urgentes junto à coordenação executiva para que de fato as pendências fossem sanadas. E, assim, os coordenadores foram aprendendo a preencher notas fiscais, a encaminhar a documentação necessária e a prestar contas, evitando o máximo de erros que causasse situações alheias à vontade do grupo de alfabetizados e alfabetizadores.

Diante desses aspectos que apresentavam dificuldades para o encaminhamento do trabalho eficaz, permanecia a concepção de pensar em uma proposta para esses cidadãos que haviam sido “esquecidos”. Estruturar um projeto que fomentasse a cidadania emancipatória, o qual deveria atender as expectativas dos alfabetizados quanto sua vida na escola, perceber o espaço de alfabetização como local de participação e construir no grupo uma identidade comunitária de aprendizagem. Para Nair Maria Balem, coordenadora do PAS na URI, essa proposta se tornava possível, já que para ela:

a EJA tem como objetivos a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sua existência e de relacionar seus problemas às esferas históricas, sociais, políticas e econômicas que os conformam, buscando formas de ação e transformação individuais e coletivas nas comunidades, na sociedade da qual fazem parte. Assim, podemos resumir que foram e são nossas tentativas, intenções e ações em Monte Santo. O alfabetizador estar consciente de tudo isso, sempre foi um desafio. E ainda, o entendimento da proposta realizada com os alfabetizadores, nem sempre bem sucedida pelos mesmos, além de que o aluno dominasse instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitiam melhor compreender e atuar no mundo que vivem, é que foi o desafio.

É pertinente salientar que para desencadear um processo reflexivo sob essas questões, foram necessários anos de luta e intenso convite para que os próprios municípios se interessassem em conhecer as propostas e perceber que um indivíduo, sendo analfabeto, tinha capacidade de compreensão, conquistada através de sua experiência de vida. Um saber que elaborado poderia conduzi-lo a novas experiências que garantissem a ele o exercício da comunicação com o mundo.

Diante das considerações acima e da caminhada realizada, sempre houve a esperança do novo, acreditando nas atividades da URI no município, que sempre sugeriu novas propostas educacionais e auxiliou na formação de jovens para prosseguirem seus estudos, já

que poucos tinham condições financeiras para se dirigirem à capital do Estado, e na região, havia pouca oferta de cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior.

Com a participação da URI na gestão da Secretaria Municipal de Educação, visando a construção de uma política de gestão para a Educação de Jovens e Adultos, o município passou por significativas mudanças, visíveis através das ações dos alfabetizadores e dos alfabetizados, que, aos poucos, foram percebendo que a escola, assim como a vida, também ensina. Porém, os saberes adquiridos através da subjetividade de cada um em sua experiência de vida fora de escola podem ser valorizados e, por isso, a educação é um “que fazer” permanente. Essas questões foram, lentamente, sendo incorporadas nas pessoas que participaram do PAS, rompendo com a idéia de que se aprende até certa idade, tendo como verdade o dito popular sempre presente nas turmas: “papagaio velho não aprende a falar”. Os esforços foram sendo somados e, a partir do momento que as pessoas demonstravam que haviam conseguido se alfabetizar, esses próprios alunos tornaram-se os multiplicadores da idéia que todos podem aprender. Assim, os líderes das comunidades, os quais denominavam-se presidentes das Associações Comunitárias, e seus familiares eram incentivados a voltar à escola, ou, como já salientei nesse estudo, a ir pela primeira vez à escola. A ex-alfabetizadora do PAS e professora municipal Maria do Carmo Andrade, em entrevista concedida, demonstra como isso foi nascendo no município, avultando o número de pessoas nas escolas, e o que foi mais importante, não somente com os analfabetos absolutos, mas com analfabetos funcionais, a prática pedagógica dos professores e o apoio da comunidade em geral. Ela comentou que

depois que o programa começou e quando ele chegou, aí também teve aquele programa que o governo lançou pro professor estudar. Aí foi trazendo essas idéias novas, quando começou o negócio do Pró-Formação. Já esses professores querendo mais coisa. Aí esses meninos e os que foram para o Rio Grande do Sul foram todos aproveitados pelo município porque tinham alguns que antes só tinha o segundo grau completo. Esses meninos foram reaproveitados pelo município, entendeu? Isso foi modificando, foi o município ficando, assim, mais preocupado em modificar o pensamento, as idéias dos professores e as turmas do PAS. Eles começaram a levar idéia para outros colegas que não foram para o Sul e tiveram aquela modificação. Os meninos¹⁹ que passaram pelo PAS, os alunos em geral, eles já saíram com outra expectativa de vida assim, sabe? Eles já diziam assim: ‘oh professora agora dá pra ir pra São Paulo. Eu agora já volto, já posso pegar um ônibus, já sei já! Olha só! É já conheço as palavras e já conheço as letras entendeu?’ E aí eu acho que isso modificou bastante a educação no geral.

¹⁹ Nesse momento a ex-alfabetizadora está fazendo referência aos alfabetizados do PAS.

Os comentários da ex-alfabetizadora evidenciam o quanto o PAS foi desencadeador de um novo fazer docente entre os professores do município e não só do próprio programa. Esses despertaram para o planejamento, a importância da leitura, o trabalho coletivo e a gestão democrática e se deram conta de que a aula participativa construía muito mais do que um trabalho mecânico e sem participação do sujeito. Posso salientar que a curto prazo os professores do programa mudaram de idéia a partir da prática e do contato que mantinham semanalmente com os colegas. Os debates e os relatos de sua ação auxiliavam para que se motivassem e buscassem por outras vias. Os desafios, porém, faziam-se presentes em todas as turmas. Um fator constante era a compreensão de teorias da educação e das leituras realizadas, momento em que se situavam os aspectos metodológicos e conteudistas, o que emergia no espírito de busca, consolidado a partir das necessidades práticas. Nas palavras do ex-alfabetizador do PAS, em entrevista concedida, o atual professor da EJA, Uilson Silva, evidenciou esse fato.

A primeira diferença assim que eu achei, foi bem diferente, que aqui começou ampliar agora, começou a se colocar em prática. Mas eu vi primeiro lá, por exemplo, foi a interdisciplinaridade. Aqui não tinha, por exemplo, você chegar com um determinado tema pra trabalhar, digamos, todas as áreas. Não tinha essa interdisciplinaridade, não tínhamos. E veja só que nós começamos ver a partir de lá. E uma coisa assim que citava muito: chegamos lá perdidos mas o que é esse construtivismo? Sempre lá falava e eu vi, e eu comecei a observar aqui, mas depois de lá. Então lá nós vimos um suporte diferente. Hoje os professores do município ensinam de um método totalmente diferente que nós ensinamos hoje, que nós tentamos ensinar.

A partir da fala do professor Uilson, percebi que as inúmeras metodologias utilizadas em sala de aula, historicamente vivenciada pela pedagogia tradicional, sofreram alterações através das iniciativas dos professores/alfabetizadores, que possuíam cursos, proferidos em várias etapas, com docentes da universidade e tinham acesso a outras possibilidades pedagógicas, além de novas compreensões e fundamentação teórica. Para Maria do Carmo de Andrade, professora municipal, quando atuou como alfabetizadora, percebeu que a metodologia utilizada pelo PAS nas classes de alfabetização começou a se multiplicar. Segundo ela, *“passei a fazer a mesma coisa com outras séries, usar a metodologia do Alfabetização adaptada a outras séries e, menina, como deu certo!”*.

Fato semelhante foi o que ocorreu com o monitor pedagógico Agnaldo de Brito, que, durante o dia, ainda hoje é docente de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em se tratando dos aspectos pedagógicos, ele relatou o seguinte:

eu, particularmente, digo assim: eu hoje tô indo pra sala de aula com mais segurança, com mais firmeza, tô conseguindo de fato alfabetizar os meus alunos, após uma 2ª, uma 3ª série, por quê? Porque antes eu não tinha esse conhecimento, muitas vezes eu trabalhava assim uma coisa solta, uma coisa sem sentido, uma coisa que não tinha nada a ver com a realidade do aluno, né? E que muitas vezes o aluno pegava isso lá da escola, eu não sei como, mas uma coisa vazia e que ele usava lá na escola quando ele tava estudando. Depois saía da escola e que não tinha sentido pra vida dele, que ele nunca mais ia usar e bastava. Então hoje eu quero deixar bem claro, assim, que aquilo que eu estou aprendendo na Alfabetização Solidária, aquilo que eu estou aprendendo com a EJA hoje, que cada dia a gente tá obtendo maiores conhecimentos. Tudo isso que eu estou pegando apesar de ser o Alfabetização Solidária o processo inicial de alfabetização, eu quero deixar bem claro que toda essa proposta, todo esse modelo eu continuo usando com a minha turma de 1ª a 4ª série e é uma coisa assim que tem dado ótimos resultados.

Além das mudanças referentes ao processo metodológico, a presença do PAS na comunidade garantiu o início de um novo desenvolvimento educacional a todos os municípios. Outro exemplo disso foi a ampla oferta de vagas nas escolas, como destacou a coordenadora do PAS no município, Marlene de Oliveira Rios. Tal iniciativa partiu da gestão municipal, que, após experiência vivenciada em Frederico Westphalen, nos Cursos de Alfabetização, observando a organização da educação, repensou a estrutura das escolas e a oferta de ensino em seu município, descentralizando as unidades escolares; no passado, as turmas matriculadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental situavam-se somente na sede. A coordenadora Marlene Rios registra que a participação da Secretária de Educação no curso na URI contribuiu significativamente para a mudança dessa organização, porque, segundo ela,

a própria Secretária da Educação foi observando e, através da URI mesmo, até vendo que lá tem a URI, mas a URI tem vários campi. Então eu acho que até isso fez com que ela percebesse que poderia fazer isso também numa escola que mesmo não sendo uma universidade e sendo uma escola só de 1º e 2º grau que poderia fazer isso, abrir caminhos pra pessoas que não poderiam vir até aqui na sede. Então foi aberto aos poucos essas escolas e hoje já possui onze, hoje são onze anexos²⁰ que existem já. Quer dizer, na sede aqui do Instituto de Educação Monte Santo, o diretor aqui, e cada anexo tem uma pessoa responsável por esses anexos, inclusive lá do meu povoado eu sou responsável por esse anexo, que já tem de 5ª a 8ª série.

Outro aspecto citado pela professora Marlene Rios é a participação ativa dos profissionais municipais da educação, após a presença da URI, que incentivou os professores a fazerem cursos, participar de encontros, repensar a prática pedagógica e ir em busca de novos conhecimentos. As mudanças sinalizadas pelos envolvidos admitem um avanço até mesmo na postura da própria Secretária de Educação em ampliar seus saberes. Nos relatos, a referida professora citou que o crescimento é visível.

²⁰ No conceito da referida coordenadora, “anexo é um local onde há as mesmas séries que levam o nome de uma escola maior. No caso de sua comunidade, os alunos tinham que se deslocar 18 quilômetros para chegar até a sede. Antigamente, os educandos eram transportados pelos populares caminhões pau de arara”. Atualmente, o transporte é realizado por ônibus que atendem às comunidades próximas e distantes da sede.

Até porque a própria, a Secretária de Educação, como professora também né? Ela era professora, professora aposentada agora, ela participando dos cursos, vendo a nossa caminhada, ela também, junto com o próprio prefeito correu em busca de meios para a educação de Monte Santo. Correu em busca do próprio projeto, como o menino citou, o Culto do Pró-formação, que era tirar os professores leigos que existiam e ainda existem alguns na zona rural, para que eles pudessem melhorar o seu nível cultural, o seu nível intelectual. Eu acredito que foi a partir disso aí, embora algumas pessoas não queiram dar o braço a torcer, que sabe que existem pessoas no próprio município, mas foi sim a partir da URI que o município melhorou em termos de educação e qualidade de ensino e ainda precisa melhorar bastante, mas alguma coisa já tem sido feita a partir do programa.

Naturalmente, as idéias de um novo saber/fazer pedagógico foram se multiplicando e o programa ganhou novos adeptos. Os parceiros não eram somente os elencados pela estrutura geral do PAS. No município, formaram-se outras parcerias, já que o progresso individual e a mentalidade dos munícipes quanto à necessidade e a eficiência do PAS crescia gradativamente. Os cidadãos, os funcionários de comércio, além dos funcionários públicos, aguardavam “as gaúchas”, como éramos conhecidas, e cada um contribuía com o que era possível. O PAS foi tomando corpo e a proposta pedagógica, a partir da realidade do educando, desenvolvida no Curso de Formação de Alfabetizadores, cada vez mais fazia sentido e multiplicava-se.

É importante ressaltar, que nas visitas realizadas mensalmente ao município, muitas eram as atividades desenvolvidas, os professores da URI atuar em como docente no município, junto ao grupo de professores municipais, dentre eles os alfabetizadores do PAS. O mais interessante é que as pessoas que se relacionavam com os docentes da universidade começaram a utilizar um novo vocabulário, não só porque detinham uma cultura e um dialeto diferente, mas porque aos poucos sinalizavam aportes de uma fundamentação teórico-prático que acrescentava aos conhecimentos já obtidos em sua vida e cultura local. Assim, as experiências somaram-se à atuação no município. Um exemplo disso eram as palestras aos professores municipais, o convite para participar de eventos educacionais locais, participação nas festividades juninas e constantes reflexões com professores acerca de sua prática.

Nos encontros com a Secretária de Educação em diálogos mantidos em reuniões ou encontros informais, a mesma enfatizava que, atualmente, não só na Educação de Jovens e Adultos, a realidade educacional do município estava “*indo otimamente bem, graças a Deus. A maioria dos professores estão vestindo a camisa da educação, esse é o importante, né? Porque nós sabemos que a nossa sociedade depende do nosso alunado*”. Relembrando as

conversas mantidas quando visitei sua casa ou a própria sede da secretaria, ela sempre destacava que os cidadãos aposentados, em sua maioria alunos do PAS, sempre a procuravam²¹ para realizar novo cadastro que garantia o recebimento de remédio da prefeitura. Nesse cadastro, era necessária a assinatura de cada cidadão em sua ficha pessoal, o que antes eles preenchiam com o carimbo do dedo polegar. Analisando esse relato, cabe olhar para a realidade, além da expressão do mero assistencialismo, na doação de remédio, favores e outras experiências que ocorriam costumeiramente com os munícipes. A vinda para se recadastrar traduzia na nova experiência de assinar o nome, já que agora usufruíam de um direito que lhes cabia. Fato semelhante ocorria com a ida ao banco, no caixa eletrônico para receber a aposentadoria ou a Bolsa Escola. No estudo da Matemática, esse conteúdo começou a fazer parte em todas as turmas, devido à necessidade que os educandos apresentavam no cotidiano. Na sexta-feira, Monte Santo vivenciava o dia de “feira” no centro da cidade. Na praça, a população local e de municípios vizinhos se encontrava e, naquele espaço, negociavam os produtos muitos alunos do PAS. Ali era o local onde os educandos faziam os cálculos das compras ou como eles mesmos diziam, “*agora eu sei montá*”, já que existia facilidade em realizar os cálculos mentalmente. Porém, nos registros dos mesmos, inúmeras eram as dificuldades. A compra, a venda e o saque do dinheiro no banco evidenciavam os sorrisos que brilhavam como sinal de conquista.

Outro aspecto que mereceu destaque quando analisei as mudanças ocorridas na comunidade através da educação foi a política de gestão junto a EJA, com vistas a atender o número de pessoas que não tinha acesso à escola, mas que apresentava a grande necessidade. Para a Secretária de Educação, Tibiriçá de Andrade e Andrade,

depois do Programa de Alfabetização Solidária, a educação mudou completamente, não só na alfabetização solidária, como em todos os sentidos (...). Antes nós não tínhamos professores formados, era, digamos 20% e hoje, graças a Deus, nós temos mais ou menos 80% dos professores são todos formados, principalmente na área de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (...). No meu pensar e no meu ver, o Alfabetização Solidária é um programa que veio dar oportunidade a todas aquelas pessoas que não tiveram na idade jovem ou na idade de 07 a 14 anos. Então veio este programa pra dar mais uma oportunidade para que todas as pessoas soubessem fazer seu nome, se identificar, entendeu? Porque a pessoa que não sabe ler ela é cega e hoje nós sabemos que as pessoas que são analfabetas elas tão sentindo a necessidade. Então esse programa veio para dar mais uma oportunidade e abrir o caminho daquelas pessoas que não tiveram oportunidade, entendeu?

²¹ Ressalto que a procura pela Secretária de Educação para o recebimento de remédio se dava pois a mesma, além de estar a frente da educação, auxiliava nas questões ligadas à Assistência Social, porque a Sra. Tibiriçá de Andrade e Andrade era, também, esposa do Prefeito Municipal.

Os registros que aponteí diante, através dos testemunhos dos profissionais que atuaram no PAS, clarificam a experiência vivenciada como uma possibilidade de despertar os alfabetizados do PAS à cidadania e à crença de uma educação possível, o que, para muitos, provém do exercício de ler, escrever e afirmar sua cidadania. Aqui, retomei a entrevista realizada para o trabalho de conclusão²² do curso de graduação em Pedagogia, realizado no ano de 2001, na URI, cujo objetivo estava em visualizar as condições que o ser humano adulto possui ao retornar a escola e tornar-se letrado. Ao entrevistar alguns alunos do PAS, chamou-me a atenção o comentário do Sr. Cirilo, 76 anos, que participava no início das atividades do PAS - Módulo VIII. Ao comentar sobre a importância da escola em sua vida, ele não conteve a emoção e chorou, salientando que de tudo o que havia realizado em sua vida, saber ler e escrever, ainda era um sonho que acalentava. Por fim, ao ser questionado sobre o que a escola representava para sua vida, expressou o seguinte:

eu tô achando muito bem. Eu tô muito animoso, nunca senti numa aula de escola da minha vida. Minha vida sempre foi da roça pra o mato. Quando era criança meu pai dizia: sê vai pra roça, pro mato, vai aqui, vai acolá. Um tio meu colocou uma escola pro a, bê, cê, naquele tempo. Desisti por causa das briga. Teve, depois, um véio que me deu três lição no dia de Domingo, no be-a-bá. Depois parei, me esqueci de tudo. Hoje tenho 75 anos, graças a Deus. Só perdi um dia porque tava doente. A professora é muito boa e uma pessoa belíssima. Tenho gosto, vontade e prazer dos estudos. Por enquanto lê tá bom. Só fico satisfeito na hora que Deus me ajudá eu sabê. A pessoa que não sabe de nada fica aí à toa. Se o sujeito vai pra São Paulo, ele desce e não sabe de nada, quem vai, quem vem, quem não sabe fica perguntando. Deus me perdoe se é pecado, mas tenho inveja de quem sabe lê e escrevê.

Com as expressões descritas acima, é possível perceber que, a exemplo do aluno Cirilo, outros idealizavam a aprendizagem da leitura e da escrita para poder sair de sua comunidade e, como ele mesmo citou, ir para São Paulo em busca de melhores condições de vida e de trabalho para o sustento da família. O fato de “não” precisar de ninguém para lhe auxiliar no vai-e-vem era significativo, o que representa a autonomia para continuar a viver a vida como movimento de luta.

Cabe destacar que, passados sete anos, o cenário educativo em Monte Santo, através da ONG – PAS, sofreu alterações significativas, com experiências que edificaram uma proposta em Educação de Jovens e Adultos, como primeiros passos que possibilitassem à comunidade uma reflexão acerca do que ainda poderiam buscar em novas políticas de gestão educacional. Assim, verifiquei que os professores, os alunos e os gestores educativos

²² Monografia intitulada: “Educação de Jovens e Adultos: uma possibilidade de Inclusão Social”, orientada pela professora Nair Maria Balem.

começaram a ver uma outra realidade, o que não seria possível se não existissem recursos de organismos de cooperação, o que chamarei de Organizações Não-Governamentais, que enfocando uma causa, exercem um movimento continuado de ações que vão ao encontro dos ideais a que essa organização se propõe.

2.2 A Educação nos Movimentos Sociais e nas ONGs

Na menção anterior, abordei a inserção do PAS em Monte Santo e, através de múltiplos olhares, considere as ações educacionais desencadeadas no município. O texto prossegue com análise dos esforços que foram somados na tentativa de minimizar a desigualdade através de práticas educativas, conceituando o que são movimentos sociais e sua presença na atualidade, considerando, ainda, a crescente participação das ONGs. Diante disso, é possível encontrar aportes teóricos que assinalam o que vem ocorrendo no cenário social como alternativas que visam construir um novo modelo de sociedade, sendo elas acontecimentos positivos, no que tange os movimentos que emergem no meio social com o objetivo de reduzir as marcas de excluídos presentes na atualidade.

Partindo das considerações de Gohn (2001, p. 106), os movimentos sociais podem ser definidos como organizações de pessoas, resultantes de articulações e de interesses entre “*grupos demandatários, a chamada base; lideranças, saídas ou não daqueles grupos; e assessorias externas (partidárias, religiosas, sindicais, universitárias, etc.)*”. Os movimentos sociais podem situar as mudanças coletivas da sociedade e sua organização, as mudanças nos paradigmas de análise dos pesquisadores e a alteração na estrutura econômica e política estatal. Assim, os referidos movimentos circulam propostas de ações em meio à dinâmica social, buscando o novo ou conservando as “velhas” iniciativas, já que podem ser vistos como conservadores, reacionários ou progressistas, porém, as idéias que consistem essas idéias estão vinculadas às possíveis formas de mudança social.

Para Freire (2002, p. 65) o movimento possui o perfil de escola, pois “*dentro do Movimento as pessoas se educam; ele é um modo educativo pelo qual as pessoas aprendem e (ao mesmo tempo) exercitam o conhecimento que vai sendo aprendido*”. Essa afirmação justificou meu interesse em tratar os movimentos sociais como organizações educativas, isso porque desejei evidenciar, ao longo do texto abordagens das práticas pedagógicas em

Educação Libertadora, as quais elucidam o crescimento comunitário, o espírito solidário e os saberes que se instalaram por conta do movimento educativo implantado via Programa Alfabetização Solidária.

Cabe, pois, analisar o contexto histórico vivenciado pelos movimentos sociais neste século, na menção de Ferreira (1999), quando elucida que, até o ano de 1930, a classe operária apresentava-se em número pequeno, em relação a sociedade brasileira, devido à localização dos trabalhadores situar-se na área agrária. Na época, o então presidente Washington Luís Pereira de Souza dizia que *“as questões sociais eram caso de polícia, e assim foram tratadas as tentativas de organização da classe operária, levada por suas condições de quase escravidão”*, como salienta Ferreira (1999, p. 73). Após essa década houve rearticulação das forças sócio-políticas de poder e o papel do Estado foi redefinido. Nessa época, o capitalismo desenvolveu-se, assim como o operariado e a migração de trabalhadores do campo à cidade. Para Ferreira (idem, p. 74),

por um lado, o Estado estimula o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação de capital; por outro, busca institucionalizar as relações de trabalho, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e uma série de leis trabalhistas que tentam manter sob controle o movimento operário, com a subordinação dos sindicatos ao Estado.

A tensão do populismo frente ao Estado se intensificou. O então governo João Goulart teve a “impossível” tarefa de sustentar o progresso social que a população clamava, assim como, *“atender às visões divergentes dentro dos setores dominantes frente à contenda pelo ingresso massivo de capital internacional no mercado brasileiro”*, ao que ressalta Ferreira (1999, p. 74). Com o golpe de 64, houve decadência das chamadas “reformas de base”, conhecidas como a Reforma Agrária e a Reforma Constitucional, entre outras. Podemos perceber que esses movimentos não tinham um caráter autônomo, até porque as “forças populares” não existiam com tamanha representatividade.

Ampliando essa análise, houve políticas neoliberais, que, com o apoio das categorias econômicas internacionais, priorizaram o capital e fizeram ser aceitos pela população que, na maioria, encontrava-se na “consciência ingênua” e só recebia a informação da mídia, aceitando a “verdade” de que *“o estado é um mal na sociedade”*, ao que salienta Gohn (2001, p. 9), mesmo dependendo desse Estado para garantir a educação de seus filhos.

Na década de 70, mais precisamente na segunda metade, iniciaram manifestações nas ruas em busca de transformações sociais e políticas. Para Ferreira (idem, p. 75), as razões apresentadas para essa situação são que “*a estratégia de legitimação do regime deixa de ter resultados com o fim do período de ascenso econômico (conhecido como o ‘Milagre Brasileiro’) e a isto se segue uma estratégia de distensão (a abertura ‘lenta, gradual e segura’) nos Governos Geisel (1974 – 1979) e Figueiredo (1979 – 1985)*”.

Nos anos 80, em função da crise econômica, houve uma emergência de conflitos sociais e organização de movimentos que conseguiram estruturar-se independente de receberem apoio do Estado. Surgiram, então, as organizações de “base popular”, entendidas por Ferreira (1999, p. 75) como ações que foram organizadas no movimento e nem sempre atendidas ou pertencentes a grupos que auxiliavam com alto nível educacional. De um lado haviam os que desejam superar as carências do sistema público, melhorando o salário e as condições de trabalho e, de outro, surgem preocupações com questões sócio-culturais e os modos de vida.

É percebido, com isso, que os sindicatos e as associações sempre tiveram presença significativa, constituindo-se centros de organização da classe trabalhadora. Para Bastos (2000), é no sindicato que se dá o espaço, o embate de classes, as relações entre as questões hierárquicas e as articulações das relações sociais. É possível perceber que o movimento também possui uma relação com as questões pedagógicas, pois além de dialogar sobre as relações sindicais, inclui mesmo que de forma oculta. “*A dinâmica de vida deste profissional, o cotidiano escolar e a relação dos professores com os alunos*”, como ressalta o autor ora citado (2000, p. 22) o qual pontua, ainda, que esses meios de cultura determinam, também, a participação dos sujeitos sindicais.

Verifiquei com isso, que há um saber produzido no espaço de formação, em uma dinâmica de inúmeros conhecimentos construídos historicamente através daquilo que Bastos (2000) chama de ação política coletiva. Quando se trata de analisar os movimentos sociais e sua ligação com a educação, há um elemento interessante que parte da essência dos sujeitos que estão engajados a uma possível mudança, além do que se apresenta, a cidadania.

Diante dessa consideração, Bastos (2001), enfatiza que, a partir da década de 70, visualizou-se um novo padrão de produção, visto como uma das saídas contra o sistema de

acumulação que reinava perante a sociedade, instaurando, assim, movimentos de ação que contribuíram para o questionamento da realidade capitalista. Em outro aspecto, ao analisar as questões populares, bem como as buscas necessárias dos trabalhadores para inserirem-se na cultura globalizada, têm-se nos movimentos sociais a possibilidade de encontrar novos saberes, que são construídos em meio a uma organização evidenciada como superação da situação desigual, apresentada em grande parte por conta do sistema neoliberal. Para o autor ora citado (2001, p. 28), há movimentos centrais que envolvem “*a) as transformações do mundo do trabalho e sua repercussão no movimento sindical; b) as novas formas de organização dos movimentos sociais*”.

No século XVIII, houve mudanças significativas nesse cenário. A razão é histórica enquanto a evolução é vista como uma possibilidade de “*modificar a ordem social e política atuando sobre a consciência e a instrução*”, conforme Gohn (2001, p. 12). O diferencial está em aceitar os cidadãos (os não-proprietários e os proprietários) e reconhecê-los como cidadãos de direitos. A autora (2001, p. 13) salienta, ainda, que “*a essência estava em uma reforma política, onde o homem se tornasse sujeito histórico, capaz de modificar a realidade*”. Necessitava, desse modo, despertar a consciência de sua cidadania que estava ligada à questão educativa.

Com o aumento do capitalismo, ocorreram inúmeras lutas como alternativa de direitos. A educação voltou (reforçada) a ser pensada por uns para ser aplicada a outros, vista como forma de controle social. Ter um cidadão sem ação e por isso, passivo, cada um no seu lugar, era forma de garantir que uns pensassem para que outros agissem. A racionalização, nesse âmbito, estava voltada à vida econômica, à produção e ao lucro. A cidadania estava visivelmente oculta, existindo somente a noção de direitos proprietários.

Já no século XIX, Gohn (2001) ressalta que a cidadania passou por uma nova dimensão de compreensão para todos, “*inclui as massas*” com o propósito de discipliná-las e domesticá-las. A educação era importante para que houvesse harmonia e os direitos fossem “*outorgados*” pelo Estado. No século XX, a cidadania foi reconhecida como dever e não só como direito, “*o Estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos e a restringi-los, ou cassá-los*”; como afirma Gohn, (2001, p. 14), por isso a cidadania não seria mais conquistada, e sim, uma competência estatal.

Houve, nesse sentido, uma contradição, que Gohn (2001) esclarece como forma de não considerar a realidade e o cidadão partiu para um outro referencial. O considerado cidadão civilizado era aquele que superava a convivência grupal e vivia na harmonia da sociedade urbanizada. Houve, ainda, outro aspecto visível acerca da cidadania, aquela conquistada pelas organizações civis denominadas de movimentos, na verdadeira “cidadania coletiva”. Esses movimentos foram tentativas de superação da realidade social, ocasionada pelo desenvolvimento do capitalismo, previa, e que prevê cada vez mais forte a massificação das culturas, a miséria, a perda de valores que representam a vida e tantos outros elementos que desqualificam o ser humano e que criam, de certo modo, as mobilizações; prevêm mudanças urgentes. Desse modo, cabe ressaltar que a educação ocupa o centro da cidadania coletiva e esta “*é constituidora de novos sujeitos históricos, as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva, se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram*”, como sugere Gohn (2001, p. 16 – 17).

Nesse âmbito, a educação ocorre em inúmeras dimensões. Uma delas é na organização política, onde há presença de assessorias de vários segmentos, tais como políticos, educacionais, sociais e religiosos, que possuem papel fundamental à consciência cidadã. Para Gohn (2001, p. 17), “*a consciência se constrói a partir da agregação de informações dispersas sobre como funciona tal órgão público, como se deve proceder para se obter tal verba, quem administra tal fundo (...)*”. Nesse vínculo de informações, há saberes que vão sendo incorporados e a cidadania cresce coletivamente, tendo o bem como direito social.

Um outro aspecto está presente na dimensão cultural. O indivíduo, na prática vivenciada nos movimentos sociais, leva consigo a experiência que auxiliará a construção futura em um constante aprendizado. Há, portanto, atitudes que são desencadeadas além dos aspectos educativos, são também pedagógicas. “*A educativa é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo*”, segundo Gohn (2001, p. 19). São, portanto, diferentes das práticas tradicionais de aprendizagem, pois o importante nessa organização é a interação, a troca de conhecimentos e a construção coletiva. Cabe enfatizar Warren (2002, p. 64) quando sugere que é necessário partir do pressuposto de que:

os movimentos sociais avançarão na sociedade complexa, globalizada, informatizada, à medida que aprofundarem formas de relações sociais já emergentes – a solidariedade local e planetária –; fortalecerem-se politicamente e ampliem sua legitimidade na sociedade civil como um todo, através de ações complementares – as redes estratégicas que conectam as ações locais com as globais –; e se avaliarem constantemente através de uma reflexividade ancorada numa relação teoria-prática, que busca entender a complexidade da sociedade contemporânea e acompanhar seu dinamismo, superando as ortodoxias teóricas e os fundamentalismos ideológicos que já não acompanham os fluxos da mudança social.

O surgimento dos chamados “novos movimento sociais,²³” que tiveram seu ápice na década 80, caracterizam-se como organizações que impõem a participação popular nos espaços onde antes havia influência somente do Estado. Isso se estabelece devido aos avanços e reflexos, que, tanto positivo quanto negativamente, foram se efetivando sob um nível de mobilização e de identidade coletiva que possuíam diante das lutas dos movimentos e das ações coletivas, permitindo o surgimento de novos combates sociais organizados.

O “conceito de participação” instaurado nos anos 80, sob as manifestações concretas dos movimentos sociais no Brasil, fez com que a racionalidade acerca da participação ativa dos sujeitos ocorresse. *“O povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas, ou qualquer outra noção ou categoria que se empregue, têm direito de participar das questões que lhes dizem respeito”* (GOHN, 2001, p. 98). A voz dos “não-governantes” passou a ser levada a sério, construindo uma postura nova à sociedade civil, embora sendo restrita. Essa década é conhecida com a existência dos novos movimentos sociais, em se tratando de movimentos populares urbanos, principalmente os vinculados a Igreja Católica. A dimensão de velhos para novos movimentos dava-se, segundo a autora ora citada, na contraposição expressa do modelo clássico semelhante às Associações de Moradores. O que estava no cerne da diferenciação eram as práticas sociais e um estilo de organizar a comunidade local de uma maneira totalmente distinta. As pesquisas científicas mostram, nessa década, o caráter inovador dos movimentos, exaltando novas práticas, consideradas como pioneiras. A base estava na autonomia e na realidade, era uma estratégia política sob o olhar dos movimentos populares, que reivindicavam um distanciamento em relação ao Estado. Gohn (2000, p. 26) salienta que

as mudanças na conjuntura política no início dos anos 80 alteraram esse cenário. No campo popular, começa-se a indagar e a questionar, o caráter novo dos movimentos populares começa a haver o interesse, por parte dos pesquisadores, por outros tipos de movimentos sociais, tais como o das mulheres, os ecológicos, dos

²³ Os Novos Movimentos Sociais podem ser identificados como Movimentos Ecológicos, Movimentos de Bairros, Associações Comunitárias, Movimentos de Mulheres, Movimentos de Apoio aos Menores de Rua, Movimentos contra a Fome, entre outros, conforme afirmam Ferreira (1999) e Gohn (2000).

negros, dos índios, etc. Eram movimentos que tinham ganho expressão naquela período, embora eles tenham igualmente ressurgido no Brasil ao final dos anos 70 e, em alguns casos, estivessem até articulados como a luta popular por creches e algumas alas do movimento feminista.

A autora acima citada esclarece, ainda, que os estudos acerca dos movimentos sociais, nessa época, marcam dois aspectos: a concepção de “novos movimentos” e a “divisão paradigmática”. A questão do novo faz referência às características das ações de movimentos populares que demandavam no campo dos direitos sociais, tais como a vida, a alimentação e o emprego, questões elementares para um viver digno, direito de qualquer ser humano. Quanto aos aspectos paradigmáticos, estão as análises marxistas para os movimentos populares, citadas por Gohn (2000, p. 27) através das influências de “*Castells (1973), Borja (1972), Lojkine (1981), Preteceille (1985), Godard (1975)*”. Para a Gohn (2000), há que considerar tais autores com a realidade européia, que advinha de camadas sociais, onde, diferentemente do Brasil, não se via situação de miserabilidade. Na Europa, as preocupações dos movimentos pautavam-se em torno de questões como a paz e a qualidade de vida. Para Melluci (1989), os movimentos sociais inseriam-se como novos conflitos com que, na visão de Offe (1989), criava-se um novo paradigma da ação social.

Com o advento do capitalismo, houve o acúmulo de riqueza, poder, geração de inúmeros conflitos, relacionados à exclusão em sua mais ampla significação como características da contemporaneidade. Bastos (2001, p. 29) ressalta que o mundo moderno deveria “*libertar o potencial humano para atividades de crescimento e das necessidades humanas como as artísticas e o lazer, por exemplo, tem despejado no mercado de trabalho mais e mais trabalhadores como mão de obra excedente*”. Ferreira (1999, p. 60) contribui com essa questão salientando que

há um gênero de conflitos sociais surgidos a partir da segunda metade dos anos 60 nas sociedades industriais avançadas que, por sua inadequação às características dos tradicionais movimentos pertencentes ao âmbito de luta de classes, mereceria um tratamento metodológico que levasse em consideração suas particularidades. Esses são os chamados novos movimentos sociais (...) que surgem com uma diferenciada perspectiva de intervenção social.

Ao analisar um exemplo real de movimento, encontrei na organização coletiva um espaço dessa formação, consciente da transformação que se dá no coletivo, “*que se concretiza (...) em organizações como os partidos políticos, o sindicato, as associações de moradores, os diretórios acadêmicos ou qualquer outra organização política coletiva*”,

conforme explicita Bastos (2000, p. 20). Diante desses movimentos que emergem na sociedade com objetivos e metas integrados à cultura local, com vistas a propor alternativas de mudanças na situação existente, *“faz-se necessário situar historicamente os movimentos sociais, em especial o sindicalismo”*, como afirma o autor ora citado (p. 29). Isso porque, com a existência do sindicato ou não, a sociedade necessita ser mudada. É através de organizações quanto espaço/tempo que Bastos (2000, p. 17) salienta que se dá *“a prática pedagógica cotidiana, que se consolida o fazer pedagógico e que nele explicitam-se formas de reproduzir ou transformar a sociedade”*.

Warren (2002, p. 79) menciona que os movimentos sociais, na era da globalização, podem ser considerados como

redes sociais complexas que conectam simbólica, solidarística e estrategicamente sujeitos e atores coletivos cujas identidades vão-se construindo num processo dialógico de identificações sociais, éticas, culturais e políticas-ideológicas, de intercâmbios, negociações, definição de campos de conflitos e de resistência aos adversários e aos mecanismos de discriminação e exclusão sistêmica.

Focalizando o espaço que a “ação sindical” possui, Bastos (2000, p. 20) ressalta que é necessário olhar minuciosamente para o sindicato enquanto movimento que alicerça um novo ponto de partida e que percebe a dinâmica de seu cotidiano, já que *“a vida em seu sentido lato não se configura sistêmica, muito menos simples e linear, as relações entre trabalho, sociabilidade e subjetividade se dão entrelaçadas no processo de vida de cada ser humano”*.

Se, nos anos 80, os movimentos sociais foram conhecidos como o lócus da participação, na década de 90, Gohn (2000) destaca sobre a crise. Há dois aspectos que evidenciaram essa crise. Na crise interna foi evidente a participação, a militância, a credibilidade e a legitimidade junto à população; já a crise externa surgiu devido à redefinição dos termos do conflito social dos diferentes sujeitos na sociedade civil e política, tendo como exemplo queda do muro de Berlim. Tendo como eixo central os anos 90, há concepções de que os movimentos sociais estão em crise, assim como a participação das pessoas em volta das organizações públicas ou privadas. A crise, tratada por Gohn (2001), avança trazendo novos conceitos, o que a autora chama de uma fase de refluxo parcial, existente com mais precisão nos movimentos populares²⁴. Os movimentos sociais têm como característica o fluxo e o refluxo e, não sendo instituições, podem vir a ser uma organização que tem a possibilidade

²⁴ É necessário esclarecer que “movimentos populares”, como salienta Gohn (2001), podem ser conceituados como a extensão das práticas educativas realizadas por programas de Educação Popular.

até de deixar de existir. Diante da crise, a “idéia geradora” persiste, possibilitando novos movimentos a outros contextos. As lutas edificadas pelos movimentos sociais marcaram os anos 80 com satisfatórias experiências, e os anos 90 dispuseram de outro rumo, fruto de problemas que possuía em seu centro, que podem ser atribuídos como causas externas ao movimento. Essas causas podem ser citadas a partir da “*crise econômica do país, o desemprego, as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado*”, como cita Gohn (2001, p. 103). Outros fatores, de ordem interna, também explicitam a crise, e talvez sejam os principais, já que estão no interior do próprio movimento. Um exemplo disso é o não desenvolvimento de projetos políticos próprios, que transmitam a identidade e a autonomia da organização. Foi necessário, por isso, assessorias externas, correndo o risco de conduzir projetos de outras fontes, ligadas por partidos ou da Igreja.

Em 1988 os movimentos constituíram-se uma imagem externa que os representava como detentores de grande força política. Em várias regiões do país eles se articularam às frentes de oposição, aos status quo vigente; criticavam e denunciavam a não prioridade da gestão pública para os setores sociais carentes; formulavam demandas e, em vários casos, apresentavam soluções alternativas para os problemas; resistiam às pressões para se desmobilizarem (GOHN, 2001, p. 103).

O que é percebido é a crise econômica, social e fiscal do Estado diante das práticas civis, as quais vêm se formando na base de um projeto democrático, que se alimenta da própria realidade, construindo uma nova concepção de cidadania, através da coletividade. Gohn (2001) esclarece que diante da não-governabilidade, surge o conceito de “governança”, o que configura o novo papel do Estado em sua relação com a sociedade. Segundo a autora (idem, p. 37) ora citada, isso acontece porque diante da ingovernabilidade, “*criada pela globalização e pelas novas políticas neoliberais*”, foi estabelecida uma nova forma de “*cooperação global institucionalizada entre Estados, agentes econômicos privados, organizações internacionais e Organizações Não-Governamentais*”.

Diante do exposto, a educação começou a ter novas propostas educacionais e ocupar lugar de destaque na realidade brasileira nos anos 90. Um dos aspectos visíveis deu-se pelo descaso à escola pública, os “discursos” das propostas governamentais ou da própria sociedade civil. Entre as décadas de 60 e 70, segundo Gohn (2001, p. 8), “*tivemos reformas realizadas pelas cúpulas do regime militar, preocupadas em adequar a educação brasileira às exigências do novo modelo de acumulação associados ao capital internacional*”. Já nos anos 80, sob efeito do crescimento desorganizado da educação formal nos anos 70, houve

novas formas de educação informal, que se estabeleciam advindas da prática diária de grupos sociais organizados a partir de movimentos e associações consideradas populares. A partir da década de 90, esses grupos afirmavam que a sociedade conseguia se organizar e, como sugere Gohn (idem), “*reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da constatação da qualidade de não-cidadãos que são na prática. Por outro lado, é percebido a descrença na política e seus representantes, contando, com isso, os organismos estatais*”. Um aspecto marcante nos anos 90 foi a “esperança”, construída “*através de experiências de vivenciamento de práticas coletivas, solidárias e contraditórias*”, segundo Gohn (2001, p. 9). Mesmo sendo experiências, às vezes tímidas, elas apresentaram certas forças que problematizaram as situações da realidade atual, tendo como princípio questionamentos que sobressaíam a vida futura, na busca da qualidade de vida que todos os cidadãos têm direito.

Ainda nessa década de 80, os movimentos sociais no Brasil passaram por uma fase de otimismo para uma de perplexa e descrente. Analisei, com isso, que foram vários fatores que contribuíram para que essas mudanças ocorressem. As alterações nas políticas públicas, a composição de agentes que participavam e avaliavam as políticas, o desgaste das práticas participativas nos diversos setores aumentaram em números e absorveram grande parcela de desempregados do setor produtivo. Dessa forma, surgem centrais sindicais e entidades representativas que, citadas por Gohn (2000, p. 28), evidenciam “*o nascimento e o crescimento ou a expansão da forma que viria a ser quase que uma substituta dos movimentos sociais nos anos 90: as ONGs*”.

Para Gohn (2000), há 20 anos, o olhar sobre os movimentos sociais representava-se sobre uma força social emergente, capaz de transformar radicalmente a realidade do país. O sonho ingênuo aos poucos foi tomando aspectos reais e os movimentos sociais vendo que não eram tão fortes como aparentavam. Diante dessa percepção, é pertinente tecer considerações acerca das mudanças sociais que ocorreram no Brasil a partir dos anos 90, através de mudanças sociais coletivas entre as camadas sociais, no sentido de pensar sobre a construção de um novo tipo de sociedade civil. Por outro lado, há que se pensar nos movimentos sociais e nas ONGs e ver os conhecimentos existentes nesses movimentos organizados.

Assim, o movimento está ligado à ação do homem na história, em um espaço não-institucionalizado, nem na esfera pública, nem na privada. Disso resulta um movimento social institucional, quando tornam-se ONGs, que pode, segundo Gohn (1997) formar parte de um

movimento mais amplo como organização de apoio ao próprio movimento. Tendo em vista esse aspecto, as assessorias tiveram um destaque maior, formadas através da liderança que apoiavam as iniciativas dos movimentos. *“E como essas assessorias não repassaram os conhecimentos técnicos aos movimentos populares, particularmente para suas bases ou lideranças, as assessorias tomaram a dianteira dos movimentos sociais”*, como indica Gohn (2001, p. 99).

Certamente as ONGs, consideradas movimentos organizados, surgem como redes de organização, devido à diminuição dos movimentos sociais, que se estruturam novas relações de economia informal ou comunitária. Cabe enfatizar que outra característica das ONGs, a partir da década de 90, foi a diminuição da participação dessas entidades na ação da militância política, apresentando o aumento do trabalho em parceria. Isso ocorre porque, nos anos 90, houve alteração do cenário dos movimentos sociais no Brasil. Gohn (1997) esclarece que há preocupações com as questões de violência, exclusão social e novas práticas civis. Os estudos sobre a questão exposta começam a vincular sob as redes de ONGs e mecanismos de democracia participativa. Para a autora (p. 280), *“muitos pesquisadores dos movimentos sociais engajam-se neste novo tipo de atividade nas ONGs, trabalhando em projetos atendendo demandas específicas”*.

Desse modo, os movimentos sociais perdem o caráter social de força mobilizadora, já que as novas políticas exigem articulação como organizações institucionalizadas. As ONGs, envolvidas em parcerias com o poder público, ganham importância se revelam estruturas capazes de desempenhar papéis que as estruturas formais não conseguem resolver junto ao poder estatal, criado para atender as questões sociais. Através dos movimentos sociais foram sendo criadas organizações de caráter social que visam buscar alternativas de vivência digna do ser humano na sociedade, as quais se manifestam através de ações coletivas, intituladas como Organizações Não Governamentais - ONGs. De acordo com o Jornal de Brasília (2002), o chamado terceiro setor, formado pelas ONGs, vai além de atender as necessidades da sociedade que tanto o governo quanto a iniciativa privada não conseguiram atuar ou não tiveram prioridade. A partir dessa concepção, Carrion (1985) contribui salientando que, no Brasil, nos últimos anos, a reativação de sociedade civil vai muito além da recente reorganização partidária e da emergência de novos e diferentes movimentos sociais.

Ao considerar as leituras de Gohn (2000, p. 11), percebi que as ONGs nascem da “*diminuição dos movimentos sociais organizados*”. Isso porque crescem as organizações que voltam suas ações ao trabalho de parceria com a população carente ou que não faz parte do mercado de trabalho. Sobottka (2002, p. 1) salienta que as ONGs substituíram os “*movimentos sociais e “resistiu um relativo sucesso à ofensiva de redes, que chegou a ser forte candidata a ser mágica, mas foi exposta às críticas, a inúmeras tentativas de definição e redefinição e houve até quem colocou suas qualidades em questão*”. Com isso, é importante destacar que as ciências sociais habituaram-se a separar os aspectos econômicos, políticos e sociais e, como afirma Sobottka (idem), fazer essa divisão é uma tradição antiga. Para Gohn (2000, p. 10),

a diminuição dos movimentos sociais organizados foi proporcional ao crescimento e surgimento de redes de Organizações Não-Governamentais, voltadas para o trabalho em parceria com as populações pobres ou fora do mercado formal de trabalho. Uma nova estrutura de relações sociais está sendo construída nos anos 90, a partir das redes de economia informal ou comunitária que foram criadas. Trata-se de soluções engendradas pelas ações coletivas populares, baseadas em planos coletivos de baixo custo e com utilização do trabalho comunitário, no cenário brasileiro, tanto urbano quanto rural.

Outro fator a ser destacado é que as verbas internacionais, que apoiavam os trabalhos comunitários, foram ficando escassas. Apenas os grupos bem-estruturados, os quais possuíam o poder de elaborar projetos com fundamentação, conseguiram sobreviver, tendo em vista a necessidade de qualificação, preparo técnico de grande parte das lideranças e direção de assessorias. Com isso, núcleos de assessorias foram criados, nos quais os funcionários eram pagos em tempo integral, emergindo uma rede de ONGs, as quais Gohn (2001, p. 104) situa como organizações

especializadas em assessorar os movimentos populares. Mas como estes refluíram, as ONGs deixaram de ser estruturas paralelas de assessoria e foram, progressivamente, ocupando o lugar dos próprios movimentos. De positivo neste processo observa-se a tendência à capacitação dos quadros das ONGs, assim como a preocupação em qualificar os quadros existentes de lideranças dos movimentos, como uma forma de resgatar a mobilização anterior.

Diante da discussão do espaço social que tive neste estudo, desenhando a trajetória educacional de sucessivas ações através da Organização Não Governamental – PAS, há que sistematizar reflexões sobre os conceitos das ONGs, observando a desativação do papel do Estado nos serviços sociais e o crescimento de movimentos de atuação social que consideram o resgate da vida digna às comunidades, situadas nas questões sociais com intervenção nas situações de pobreza, de marginalidade e de pensamento sobre as preocupações ecológicas no

mundo, através da multiplicidade de projetos que articulam novos espaços de expressão dos indivíduos na sociedade.

O fortalecimento e o crescimento das ONGs através das políticas de parcerias, pode ser implementado pelo poder público instituído pelo poder local. Há na verdade, a transferência de poder do papel do Estado, passa sua responsabilidade para as comunidades organizadas. Essas organizações, em parceria com o público estatal e não-estatal, assumem, então, o que o Estado não compromete-se em realizar. Gohn (1997, p. 320) esclarece, ainda, que

nesta transformação, as ONGs ganharam maior espaço e centralidade na direção e condução do próprio movimento. Este aspecto tem também seu lado positivo – demonstra que a ausência de mobilização não significa colapso da rede movimentista social, porque, quando necessário, as ONGs acionam as ações coletivas e o movimento social reaparece em cena.

Discorrendo sobre a questão deste estudo, a qual não é central, mas que trata do envolvimento de uma ONG com a universidade, é preciso analisar tal relação sob cunho promissor. Bebbington (2002, p. 114) salienta que as ligações entre as instituições superiores e as organizações são necessárias devido *“a identificação de novos modelos para a ação – e creio que tal relação existe -, uma renovação da pesquisa sobre as ONGs, poderia ser muito frutífera para a ação, não apenas para o debate conceitual”*. Isso porque as universidades têm sido o lócus fértil de estudos e pesquisas que geram conhecimentos importantes acerca das questões sociais e oportunizam, por outro lado, o sustento financeiro da organização, já que gerar pesquisa e conhecimento requer custos e as ONGs necessitam desse aporte teórico para operacionalizar sua política de gestão. Situei e relacionei a questão dessa pesquisa junto à ONG – PAS, que tinha como um dos parceiros as Instituições de Ensino Superior e sua atuação desencadeadora de propostas emancipatórias, de cunho pedagógico, fortalecida pelos saberes acadêmicos, que, num trabalho entre pesquisa e reflexão, gerou novas ações junto aos sujeitos que faziam parte do trabalho. Há que pensar, também, na renovação teórica e na emergência de novas linguagens que sustentem, desafiem e mostrem outros novos instrumentos metodológicos de ação, no sentido de realmente entender o outro e (re)teorizar o entendimento e a atuação das ONGs para uma ação cada vez mais significativa.

A atual conjuntura social mostra que, ao surgirem, as ONGs eram consideradas organizações de práticas institucionais ligadas às universidades, Igrejas e partidos de esquerda

que mantinham relações com entidades conexas aos movimentos sociais, consideradas como “*espaço de criação da utopia democrática*”, como indica Landin (2002, p. 19). A mesma autora sugere que, a partir desse conceito, podemos, ainda, denominar por ONG o “lugar” que marca uma experiência onde nem o Estado, nem a Academia, poderiam falar, e sim, a experiência militante de sujeitos que com suas utopias e ações são capazes de liderar iniciativas em prol de uma causa.

Ao historiar essas organizações, observei que o termo foi utilizado pela primeira vez pelo conselho Econômico e Social das Nações Unidas, no ano de 1950, e, no Brasil, nos anos 80,²⁵ oportunidade em que teve sua ascensão e referiu-se exclusivamente às organizações que realizavam projetos ligados aos movimentos populares, na área da promoção social. Conhecidas, também, como organizações do Terceiro Setor ou Setor Sem Fins Lucrativos, as ONGs podem ser consideradas como grupos organizados que têm função social e política em sua comunidade ou sociedade, em uma estrutura formal e legal, relacionando-se através de atos solidários. Um dos aspectos primordiais de sua existência é que não perseguem lucros financeiros e possuem uma considerável autonomia para defenderem suas propostas.

Observando o contexto histórico, ainda em meados de 1970, o Brasil vivenciava experiências ligadas aos Centros de Educação Popular e assessorias populares. Assim, as ONGs foram consolidando-se como campo de fortalecimento às associações das comunidades. Para Landin (2002) nessa época era impensável a hipótese de um conjunto articulado de “organizações autônomas”. Dez anos depois iniciaram os primeiros questionamentos sobre o que são verdadeiramente essas organizações e como nascem os conceitos, que definem as ONGs como alternativas que poderiam obter ações positivas ou negativas, desumanas ou humanistas. “*Seriam também um novo formato de atuação social tendendo ao cinzento, característico dos tempos do esvaziamento do Estado Nacional*”, como sugere Landin (2002, p. 21). Essas organizações eram conhecidas como entidades que existiam dentro dos movimentos sociais com vistas à transformação da sociedade. A autora (2002, p. 31) contribui salientando que:

mais do que algo com essência, a ONG (por exemplo, uma mesma organização pode identificar-se como movimento, em um contexto, e como ONG em outro),

²⁵ Década marcada pela proliferação dos Novos Movimentos Sociais, que, como salienta Bastos (2001, p. 33) “apontam para um projeto alternativo de sociedade em construção, no sentido de anti-autoritarismo, da descentralização de poder e da insuficiência dos modelos de desenvolvimento econômico, estatal e cultural vigentes”.

tratam-se aqui de organizações que criam identidade e são identificadas enquanto tal, através do tempo e em diferentes situações, em relação com outras organizações das quais se distinguem, se diferenciam, de acordo com a dinâmica dos acontecimentos em que estão envolvidas.

“As ONGs seriam alternativas da moda ao sistema, que podem, no caos, ser positivas ou negativas, humanitárias ou desumanas”, de acordo com Landin (2002, p. 21). Ou então, um novo formato capaz de mencionar outra visão contra o “esvaziamento do Estado Nacional”. Cabe salientar que, na formação social brasileira, o Estado é o responsável pela sociedade. Nos anos 30, houve expansão do Estado *“na prestação direta de serviços em áreas como educação, cultura e saúde”* (idem, p. 23), fortalecendo suas organizações previdenciárias. Por conta disso, as políticas de bem-estar começaram a demonstrar ações fragmentadas e excludentes. A autora (idem, p. 23) ressalta, ainda, que

pensando nas organizações ditas voluntárias, ou sem fins lucrativos, alguns traços característicos e que as diferenciam podem ser lembrados através de fatos conhecidos da história. Em primeiro lugar, até os fins do século XIX, quase tudo o que havia de consolidado em termo de assistência social, saúde e educação constituía-se organizações (formalmente sem fins econômicos, claro) criadas pela Igreja Católica – é bom lembrar, com o mandato do Estado, em uma situação de simbiose ente as duas instituições.

No decorrer da história, inúmeros foram os debates sobre a identidade das ONGs. É pertinente salientar que o termo ganhou reconhecimento a partir de um investimento realizado por agentes e entidades de cunho sociológico, as quais traduzem relações dinâmicas sociais divergentes na sociedade. Atualmente, a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais – ABONG - integra as organizações e suas práticas sociais, um espaço de discussão que aborda as trajetórias, as redes de relações e as identidades de cada organização, além de representar e promover o intercâmbio entre ONGs que se empenham em fortalecer a cidadania e consolidar a democracia. As ONGs filiadas à ABONG, segundo Landin (2002, p. 43), vêem a *“necessidade de criar distinções e críticas com relação às idéias sobre organizações da sociedade civil e seus papéis veiculadas por meio do recém-chegado termo terceiro setor”*. A ABONG, fundada 1991, criou sua própria constituição, tratando com clareza sua atuação. A lei 9.790/99 ganhou legitimidade e reconhecimento oficial através do documento base, registrado no dia 6 de outubro de 1997, sobre Marco Legal do Terceiro Setor, na Sexta Rodada de Interlocação Política do Conselho Comunidade Solidária, o qual constava, segundo Landin (2002, p. 40), que

é necessário incluir também as chamadas ONGs (Organizações Não-Governamentais) cuja atuação não configura nenhum tipo de complementaridade ou de alinhamento aos objetivos de políticas governamentais, e nem, muitas vezes, de complementaridade à presença do estado no desempenho de seus deveres sociais e ao lado daquelas entidades que intervêm no espaço público para suprir as deficiências ou ausência da ação do estado, devem ser, também consideradas como de fins públicos aquelas organizações que promovem, desde pontos de vista situados na Sociedade Civil, a defesa de direitos e a construção de novos direitos – o desenvolvimento humano, social e ambientalmente sustentável, a expansão de idéias-valores (como a ética na política) e a universalização de novos padrões de relacionamento econômico e de novos modelos produtivos e a inovação social, etc.

A autora ressalta que, no início da década de 90, surgiram novas palavras, que se relacionam às ONGs como a “democracia” e o conceito de que as ONGs seriam microorganismos no processo democrático, lugar de inovação e criação de novos processos, num espaço de criação da utopia democrática. Por outro lado, essa década foi marcada pelas políticas neoliberais, nas quais as funções do Estado passaram a ser questionadas em meio aos aspectos econômicos e sociais. Sob outro aspecto, percebe-se as ações coletivas como locus da participação, desencadeadas pelos movimentos sociais. Inúmeras alterações ocorrem nos anos 90. Gohn (2000, p. 11), salienta que, “*com as transformações das lutas sociais em movimentos populares*”, o sentido coletivo e grupal foi tomando corpo e desencadeando novas atitudes de participação e organização.

A partir dos anos 90, observa-se um intercruzamento de valores entre essas distintas redes e com outros movimentos mais tradicionais. Por exemplo, as preocupações ecológicas, de subordinação de gênero ou discriminação racial ou etária, passam a se inserir em associações de outra natureza, como as de moradores ou sindicais. Nessa direção, as ONGs expressivas dos NMS passam a trabalhar mais com as populações pobres e os socialmente excluídos, de quando origem a tendências associativas com identidade múltipla: feminismo popular, ecologia dos pobres, movimento de mulheres negras, ou agricultoras, e assim por diante (WARREN, 2002, p. 78).

Há inúmeras lutas e movimentos coletivos que se organizam em busca de novas significações de vida comunitária para a sociedade, as quais, em sua maioria, são denominadas de ações coletivas populares, baseadas em planos coletivos de baixo custo e com utilização de trabalho comunitário, como ressalta Gohn (2000, p. 12). Esses “espaços de interlocução”, segundo a autora (idem), têm criado novas relações entre Estado/mercado/indivíduo, e através de uma nova organização, evidenciam os aspectos positivos quanto aos valores desencadeados como “grande eixo articulatório das ações sociais”. Tais articulações ocorrem segundo marcos regulatórios evidentes na relação entre o Estado e as organizações da sociedade civil, os quais vivenciam momentos de definições de identidades que legitimam a atuação desses órgãos. A autora ora mencionada sustenta a idéia

que se tratam de ações conjuntas que buscam soluções para problemas localizados, as quais têm como base o trabalho comunitário e técnicas alternativas através de suas políticas de atuação. Para Landin (2002, p. 31) é possível que:

essas relações tenham sofrido transformações significativas no decorrer dos anos 90. Basta observar o peso que adquirem nas ONGs os quadros valorizados por sua formação universitária, assim como, por outro lado, a rápida multiplicação de trabalhos acadêmicos, teses, dissertações sobre ONGs, muitas vezes realizadas com base na inserção dupla desses mesmos intelectuais (na academia e nas ONGs).

Para Brandão (2002, p. 104) no mundo “globalizado” é visível que as experiências de desigualdade e injustiça reproduzem-se demasiadamente e nenhuma instância política deverá realizar senão havendo esforço da própria sociedade. Ele destaca que

sabemos que um passo importante é o fortalecimento do ‘terceiro setor’ da vida social, ao lado de um entrelaçamento fértil e criticamente criativo de redes e de teias de poder e de sentido e ação social. Redes e teias múltiplas aproximando e fazendo convergirem os inúmeros movimentos populares e outros movimentos sociais, bem como as Organizações Não-Governamentais abertas à conquista da cidadania e empenhadas na criação ampliada de cenários e situações de uma democracia ativa entre nós.

Desse modo, tendo em vista as propostas de relevância social evidenciadas pelas ONGs, faz-se necessário olhar atentamente para seus projetos, considerando os paradigmas emergentes que a sociedade tem enfrentado nos últimos tempos. A exemplo disso estão os ONGs ambientais, de defesa à vida e, como afirma Landin (2002), os grupos organizados que tornaram mais significativas as ações dos inúmeros atores que envolveram-se no diálogo entre si e com o próprio governo,; dentre si posso salientar aqui o Comunidade Solidária, órgão que estava filiado ao Programa Alfabetização Solidária. Os esforços empreendidos nesses movimentos tratam de propostas articuladas com vistas a alcançar os objetivos que a sociedade e seu sistema social não realizaram e que são vinculados à sociedade como forma de adquirir forças para alcançar êxito em suas propostas.

Outro aspecto que marca a articulação entre propostas e ações nos movimentos, envolvendo também as ONGs, é a questão da solidariedade, que atualmente é vista como apelo que passa a ser, crescentemente, um recurso legítimo para mobilizações sociais. Tratar da solidariedade é conceituá-la não como uma significativa harmonia e homogeneidade entre os participantes, mas tê-la como valor em meio a existência de conflitos. Há que pensar, também, na dimensão da solidariedade, uma vez que as ONGs passaram a ser um crescente recurso para as mobilizações sociais, as quais ampliaram o associativismo e a participação do

voluntariado. Scherer-Warren (2002) chama a atenção para a imagem de esperança solidária através de redes solidarísticas, para uma ação solidária emancipatória, visando à realização de uma cidadania plena, acompanhada por um pensamento crítico em relação às práticas existentes.

Nesse sentido as experiências visíveis de um trabalho voluntário, junto as populações carentes e excluídas, são práticas que podem envolver a troca de experiências desenvolvidas através de redes, que possibilitem empreendimentos de novas ações através do trabalho desses sujeitos, que vise o bem público. Diante disso, Landin (2002, p. 37) esclarece que as organizações *“tornaram-se tanto mais significativos quanto foram inúmeros os atores da sociedade civil que se envolveram no diálogo, entre si e com o governo, do qual a Comunidade Solidária foi a organização que liderou a iniciativa”*. A autora considera, ainda, que há um discurso, liderado pelo governo, que teve como princípio fortalecer o terceiro setor e diferenciar as entidades filantrópicas das fraudulentas, além de sustentar a idéia de que, sozinho, o governo não é capaz de enfrentar os problemas sociais, dos quais destaco o analfabetismo.

A parcela dos novos movimentos sociais que tiveram suas experiências de emancipação, como Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, organizadas pela Igreja Católica, o sindicalismo urbano e rural, o movimento feminista, o movimento ecológico, o movimento pacifista em fase de organização, além de setores do movimento de jovens entre outros. Contudo, é importante identificar alguns fatores novos que os movimentos sociais das duas últimas décadas introduziram na relação regulação-emancipação e subjetividade-cidadania, com o intuito de mostrar que esses fatores não estão presentes do mesmo modo em todos os novos movimentos sociais em todas as regiões do mundo.

Há que clarificar que, mesmo com o surgimento dessas redes de parceria, não há redução de índice de miséria. O que é possível perceber, como efeito, são as intervenções na realidade. Se falar do caráter educativo das ONGs, vê-se a inovação político-cultural, o que, para Gohn (2000), contribui a uma nova cultura política que a saga dos movimentos sociais buscam desde os anos 70.

Em se tratando deste trabalho, o que considerarei como categoria de análise, a qual exemplifica a inserção do PAS no município baiano, não efetivou imponentes transformações

educativas, mas possibilitou reflexões para a construção de uma nova política pedagógica, que, iniciada na EJA, foi desencadeando outras preocupações nos mais variados setores sociais. Desse modo, é necessário pensar o contexto social que o país possui para compreender os desafios que tem a educação para, como se refere Freire (2002), organizar o saber e planejar a luta.

3 REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL: ABORDAGENS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Os oprimidos não têm compromisso político com o sistema vigente que os oprime e, dessa forma, quanto mais clareza política vão conquistando do processo histórico-dialético de construção das realidades sociais, mais fortemente defenderão a utopia de uma nova sociedade a ser construída desde o embate prático no momento presente (ZITKOSKI, 2000, p. 223).

No capítulo anterior, tratei dos movimentos sociais e das ONGs que se instauraram no contexto social, sob forma de possibilitar à sociedade espaços de lutas e organização coletiva que emergem com a tarefa de fazer valer a igualdade, a educação e a cidadania. A partir de agora, a questão que analisei remete-se à realidade atual, tendo referências de Freire (1987), que aborda a realidade e as “situações-limites” vistas como um freio, algo que os homens não podem ultrapassar. Isso não existe fora das relações “homem-mundo” e verifica-se através da ação do homem sobre a realidade concreta.

Avançando ao contexto atual, busquei expressar a Educação Popular como força viva de educação que recupera a identidade coletiva dos sujeitos que compreendem a vida como luta pela própria vida. Diante disso, conduzi o relato do processo educativo junto à EJA vivido no município de Monte Santo/BA, através do PAS, o qual inseriu a EP como uma educação re-inventada no movimento. Ele educa através de diálogos e em ações que as pessoas aprendem e, ao aprender, elas exercitam o conhecimento que vai sendo adquirido.

Diante do exposto, refleti sobre a realidade social do Brasil onde vivem esses movimentos e a situação de desigualdade e de exclusão que passam a ser evidências do sistema capitalista, estando interligados com a educação, através das relações que cada vez mais privam os sujeitos de viver com qualidade de vida e desfrutar dos mesmos direitos como cidadãos.

No Brasil, como em muitos outros países, a situação de desigualdade social, ocasionada pelo sistema neoliberal, está voltada para a globalização, que se alimenta de um conjunto de transformações nas questões políticas e econômicas, as quais abarcam fortemente as relações sociais. A revolução nas tecnologias, a expansão mundial, o acúmulo de riquezas e o desemprego estrutural, efetivado pelo corte de despesas, buscam a redução de custos e substituem a mão-de-obra humana na grande revolução científica, gerando um duelo social nas mais diversas camadas da população. O que Freire (2000) destaca como uma realidade em que são visíveis os seres humanos que têm e os que não possuem o suficiente para viver.

Para Nascimento (2000), a exclusão passou a ser a forma de designar a marginalização, a discriminação e a pobreza, vista como uma situação em que os membros de uma sociedade não possuem recursos suficientes para viver de forma digna, não sendo capazes de suprir suas capacidades básicas. Desse modo, pude conceituar exclusão como estigma, já que a condição de excluído é absorvida do seu exterior, sem que o indivíduo tenha contribuído para isso. Assim, os excluídos são aqueles que estão à margem de um processo de vida social, tendo que assumir o não reconhecimento ou a rejeição absoluta, o que clarifica uma exclusão de direitos. Porém, é importante lembrar novamente Nascimento (2000, p. 62) quando salienta que *“pode ocorrer exclusão social sem que haja desigualdade social (distribuição diferenciada de riqueza). Como também não é necessário haver pobreza (incapacidade de suprir suas necessidades básicas) para que ocorra aquele fenômeno”*.

Considerando as cenas de “exclusão” social que constantemente pode-se perceber, explicitarei, a seguir, alguns conceitos de exclusão que têm sido enfatizados nos diálogos acadêmicos, sem desconsiderar que o espaço/tempo deste estudo não trará abordagens amplas, até porque esse não é o meu objetivo central. É necessário compreender o seu conceito para entender, com mais propriedade, os processos em que a exclusão foi sendo gerada. Em seu trabalho sobre o conceito de exclusão social e sua relação com a educação, tendo como fundamento teórico o pensamento de Marx, Oliveira (2002, p. 93) destaca que

enquanto alguns determinam com precisão o ponto de sua irrupção, outros optam por certa dose de cautela e apontam para sua afirmação recente, sem, no entanto, precisar seu aparecimento; e há ainda aqueles que buscam alertar para o fato de que seu uso, embora menos freqüente do que na atualidade, já se faz presente nas teorizações que em primeiro lugar se ocuparam da compreensão das sociedades modernas em toda sua complexidade.

Nas considerações de Oliveira (2002), é defendida a idéia de que a exclusão provém do sistema do capital e nas relações que se estabelecem entre ele. Surge, então, uma nova idéia: a de poder excluir/incluir, o que o autor chama de “inclusão subordinada”. Essa ocorre na medida em que o sujeito, ao ser excluído de um determinado grupo, é incluído em outro e, ao mesmo tempo que este é incluído, outros são excluídos pelas próprias relações que se manifestam entre o grupo. *“E também estes últimos, mais tarde, viriam a ser incluídos, sob as novas regras e condições da burguesia. Em resumo, exclusão e inclusão subordinada são, na verdade, duas faces da mesma moeda – partes da mesma lógica do capital”*, como ressalta Oliveira (idem, p. 45).

Diante dessas abordagens, é relevante destacar que a exclusão passa a ser considerada a “inclusão subordinada” de que fala Oliveira (2002), reconhecendo que há um conceito de exclusão que Nascimento (2000) esclarece como aqueles que estão à margem, ao lado, ou fora do âmbito de ação, o que significa estar sendo negado de participar da vida que ocorre “no lado de dentro”. Desse modo, vejo que distancia, ainda mais, a possibilidade de ser/estar no mundo, vivendo como sujeito histórico e, pelo que entendi, é essa a ideologia que traduz o sistema neoliberal.

É pertinente ressaltar que o contexto de discriminação social que o Brasil vive atualmente vai de encontro à política democrática²⁶ utópica, devido a contradição existente; por isso, torna-se insociável crer que um país que traz em si as regras neoliberais, vivifique o regime democrático. Diante disso, percebi como um entrave as possibilidades do povo movimentar-se em meio à busca de novas situações de relações includentes, quando o próprio sistema já exclui. Boron (1999, p. 23) salienta que

a democracia está animada por uma lógica includente, abarcativa e participativa (...) Mas, nas distintas fases da evolução do capitalismo democrático, esta identidade esteve muito longe de se satisfazer. Exclusões de toda a natureza diversa impediram, até data bem recente, a participação das mulheres, dos trabalhadores, dos analfabetos, dos migrantes internos(...). Se a democracia é governo do povo, pelo povo e para o povo (...), a participação do povo só pode ser tão restrita como inapelável a sua plena exclusividade.

O autor em menção enfatiza, ainda, que a lógica da democracia é a força da soma positiva, e para o mercado é o inverso, isto é, para que alguém ganhe outro tem que perder.

²⁶ A democracia é entendida como sistema de governo baseado na soberania popular, caracterizada pelo direito da população em decidir a administração pública direta ou indiretamente, através de eleições e/ou da “distribuição equitativa do poder”, conforme dicionário Aurélio (1998).

Como reflexo, a sociedade atual está desencantada²⁷. As tecnologias têm assustado até mesmo aos mais influentes setores da sociedade, a ponto que se excluem aqueles que ainda não se apropriaram sequer da leitura e da escrita. A exclusão é visível em qualquer esfera social, e corre-se o risco de vê-la como algo normal, ao passo que todos podem se adaptar a ela, já que, para Gentili (2000, p. 58), “*em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem acostumar-se à exclusão. Os não excluídos, também*”. Em conformidade com as idéias de Gentili, constatei que a história tem gerado a exclusão das mais diversas culturas e impedido a inserção dos que lutam ou, ainda, daqueles a que não foi oportunizada a postura crítica e política de “ver” além do puramente observado e vivido. Diante disso, a concepção de consciência crítica que Freire destaca, é a conquista da dignidade, articulada em ações coletivas que possibilitem aos seres humanos oprimidos o reconhecimento de sua própria vida.

Diante das reflexões de Boron (1999), o Brasil tem enfrentado a doutrina mercadológica para poder manter-se frente a outros países, ao passo que divulga, através de sua “identidade” eleitoral, a condição de país democrático. Por outro lado, o sistema neoliberal, que possui uma ideologia divergente das concepções democráticas, é movido pelo capitalismo selvagem, que visa somente o lucro, capaz de gerar, cotidianamente, as mais variadas cenas de exclusão, a qual é citada por Freire (2000, p. 91) como uma característica histórica, “*nascemos da perversão da exploração colonialista portuguesa, tão malvada quanto os outros colonialismos. Não há tolerância, benevolência ou complacência no colonialismo*”.²⁸

No cenário neoliberal exposto, o autor ora citado sugere, ainda, que o senso comum neoliberal é a criação de uma nova sensibilidade e mentalidade, as quais se instalaram nas crenças populares. Atitudes essas que foram pensadas não ao acaso, mas incorporadas como projetos que permitem aplicar novas políticas capitalistas, capazes de despertar a consolidação de uma idéia, cujo sentido não perpassa de outra alternativa, a não ser essa. Parafraseando Zitzoski, (2000, p. 46-47), constato que

²⁷ Gentili, em sua Conferência *Escola e Cidadania em uma era de desencanto*, nas VIII Jornadas Transadinas da Aprendizagem, aborda a expressão “desencanto” como forma de definir os tempos atuais, que, segundo ele, significa “desilusão, perda de expectativas, decepção e, de uma certa maneira, crise do pensamento utópico” (2000, p. 47).

²⁸ Entendo por colonialismo o processo de exploração econômica e dominação política surgido nos séculos XV e XVI, na época em que vários países europeus descobrem novos mercados e mercadorias, assim como territórios asiáticos e americanos.

o que hoje o mundo chama de neoliberalismo, no fundo não tem nada de novo. Ao contrário, é mais um ciclo do capitalismo mundial que, apesar de sua evidente crise em seus próprios fundamentos econômicos-sociais, tenta ganhar mais um tempo de vida na história, mostrando-se ao mundo todo como a saída para a crise da economia e das mais estruturas sociais - com a farsa ideológica de ser a única alternativa possível para o futuro da humanidade.

Cabe ressaltar que esse processo de construção de igualdade/desigualdade foi enraizando-se a contextos maiores e, hoje, as práticas elitistas são as mais evidentes na sobrevivência humana. Nesse âmbito, fica claro que quem sempre dominou não sofreu conseqüências na globalização da economia. As políticas neoliberais, manifestadas através da redução das políticas sociais, do incentivo à “cultura da concorrência”, que visa a posse de bens e a concentração de renda, estabeleceram a linguagem de mercado que se difere da ideal e sonhada democracia brasileira. Mercado e democracia são segmentos que não se complementam, pois a lógica do mercado é o lucro, enquanto que a democracia visa a soberania popular e a participação do homem enquanto seu poder de decisão. Desse modo, Freire (2000, p. 92) destaca que, em meio a essa realidade,

continuamos vindo sendo assim dessa compreensão de mundo que vem determinando práticas autoritárias, elitistas e discriminatórias (...). Enfim, excludentes de direitos e de bens da maioria para a regalia, dos que vêm se autorgando a si a chancela de ‘donos do mundo’, justificada por sua branquitude eurocêntrica em consonância e continuidade com a mentalidade do senhor sem terras e de escravos.

Esses aspectos são percebidos quando, constantemente, verificam-se negros, brancos e demais raças sendo exploradas e desvalorizadas, cenas em que a própria pessoa humana e sua cultura são excluídas e desmerecidas por interesses daqueles que utilizam-se de todas as formas de poder para reduzir as pessoas a nada. Nascimento (2000) enfatiza que as cenas de exclusão são visíveis em nossa realidade, e o ser humano se habitua a uma pseudo-visão, isto é, ver a realidade e considerar as cenas de exclusão como algo normal, rompendo, cada vez mais, com os laços de solidariedade orgânica, cuja característica é própria das cenas de desigualdade. O autor (idem, p. 56) ressalta, ainda, que

os mendigos dormindo nas ruas, em pleno dia, e as pessoas que vão às compras ou ao trabalho passando por cima deles ou evitando-os, é uma imagem emblemática. Os prostrados no solo não são vistos como semelhantes, mas como bichos, espécies distintas. Estão sujos, cheiram mal e são feios. Não são homens ou mulheres, embora um dia talvez o tenham sido. Pedacos perdidos da Humanidade. Invadem as calçadas, incomodam. Os que vão às compras ou ao trabalho sentem-se indiferentes ou incomodados. Procuram não ver, escondem a irritação, o desagrado. Reclamam a si mesmos, no máximo, ‘desta polícia que não faz nada’ ou, os de esquerda,

‘dessa sociedade injusta’. Falam entre si como se no chão, ao lado, não existisse ninguém. Não são homens ou mulheres, pois não são assim representados pelos que vão às compras ou ao trabalho.(...) É como um jogo de espelho invertido: não há reflexo, não há retorno, mas fuga, distanciamento. Exclusão.

A imagem traduzida pelo autor é retrato das práticas elitistas e discriminatórias, essência do sistema neoliberal, as quais provocam injustiças e exclusão social dos seres que sobrevivem sem nenhuma condição de dignidade humana, excluídos do projeto de desenvolvimento social; que são negados do direito de construir sua própria história, sem oportunidade de lutar por melhores condições de vida que garanta o viver digno a cada ser humano, em detrimento a situações de pobreza, opressão e marginalização. Os programas construídos aos indivíduos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola em idade própria, certamente, não superam esses fatos, mas possibilitam o contato do educando marginalizado com novas possibilidades de compreensão de seu mundo a partir da leitura e da escrita. Para Armellini (1993, p. 26-27), “*o entendimento da exclusão tem de ser buscado na referência de uma sociedade capitalista com suas relações de poder, de produção de relações sociais, de concentração de bens e riquezas e desigualdades sociais*”.

Essa relação é percebida através dos diversos segmentos sociais, que geram novos meios de produção de autoritarismo, que impede a construção de cidadania, já que, para Brandão (2002, p. 95), construir o cidadão é pensar no sujeito que “*aprende fazendo-se a si mesmo, para fazer-se um co-criador do mundo social em que vive*”. Esse sujeito é, por isso, uma interferência significativa na construção da democracia e na possibilidade de participação efetiva do cidadão em sua comunidade e, conseqüentemente, no ambiente educativo que sugere novos saberes para o indivíduo construir-se em sociedade. Embora sabendo das fragilidades que há na educação, Freire (2000, p. 95) aponta que,

se a educação por si só não transforma, ela é um dos elementos absolutamente necessários à luta e ao engajamento dos excluídos e das excluídas e dos e das que com esses e estas estão empenhados na construção de uma sociedade mais democrática (...). Esta inserção não virá gratuitamente por doação dos “donos do poder”, é preciso ficar claro, mas pela luta solidária, pacífica, firme e lúcida dos que não estão contra o atual status quo.

Urge, portanto, pensar esses fatores históricos como eixos centrais da reflexão acerca da sociedade atual. Reconhecendo esses espaços, percebi que as mudanças sociais necessitam cada vez mais de formas de trabalho que resgatem os seres humanos como cidadãos. Ao acreditar que “uma outra realidade é possível”, busquei por referências em Educação Popular, cuja ênfase ocorre na base, no trabalho efetivo junto ao povo, na educação que leve o

indivíduo a pensar por si para construir a sociedade emancipada, justamente para superar o que Nascimento (2000) contemplava sobre os indivíduos que estão à margem dos movimentos, das decisões e da participação.

3.1 A realidade vista sob a ótica da Educação Popular

O objetivo central dessa menção é articular uma reflexão a partir das considerações sobre a Educação Popular – EP, para, posteriormente, tratar das ações desencadeadas no município de Monte Santo/BA, que tinha como cenário a proposta de Freire presente na Educação Popular. Considerarei válido mencionar as concepções em “EP” trazendo Brandão (1995), que a pensa como um segmento que se tornou presente a partir de uma sucessão de tragédias e de rupturas. O conjunto dos fatores que determinam essa trajetória traça compreensões acerca do modo de conhecimento e da “prática política” que circunda em torno dessa educação. Em um primeiro momento, é pertinente esclarecer o conceito que tenho construído mediante leituras por Educação Popular, o qual Freire e Nogueira (2002, p. 19) entendem como:

o 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 a aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política.

Ampliando o conceito e a compreensão da Educação Popular, percorri os momentos históricos para entender os percursos de sua formação. A partir da referência ora citada, tornou-se possível identificar a Educação Popular como a busca sistemática pela organização, mobilização, conscientização e transformação da cultura, da educação, das relações de poder e do próprio poder. Nas palavras de Brandão (2001), a EP deve ser fundamentada na humanização, na busca contínua da sociedade dos sonhos, capaz de estreitar a distância entre utopia e realidade. Sua origem teórica pode ser estabelecida junto à construção de “alternativas concretas” para superar o contingente de exploração e de exclusão das classes populares pelo sistema opressor, como salienta Zitkoski (2000, p. 32), que esclarece, ainda, a importância de salientar “*que a Educação Popular não ficou presa à sua origem, mas evoluiu gradativamente*”, em momentos de crescimento epistemológico e organizativo, que tiveram seu início através da conscientização dos seres humanos até a defesa dos seus direitos que, de

algum modo, foram aniquilados. Desse modo, Gadotti e Torres (1994, p. 80) afirmam que “*a Educação Popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares*”.

Nas considerações de Brandão (1995), a Educação Popular na América Latina passou por três grandes paradigmas. Seu início esteve presente no ato educativo evangelizador, através do monopólio da Igreja Católica, momento em que a educação era confundida com a catequese, com vistas a promover maior número de adeptos ao catolicismo e, sob um outro aspecto, ver a importância da educação como um direito. “*A sociedade tem o dever de ofertar educação a todas as pessoas, fazer dela um meio de democratização da vida social*”, como ressalta Brandão (1995, p. 13); surgindo, então, a primeira idéia da Educação Popular na América Latina. Se a escola é democrática, é lugar de cidadão educado, por isso, a educação é o principal instrumento de reprodução da cidadania.

Posteriormente, a Educação Popular dá entrada em um novo paradigma, considerado como “emergente”, conhecido através da educação participante. Nesse, as experiências partem da realidade, sua situação atual e dimensão histórica. É uma educação grupal, democrática e comunitariamente organizada, em uma relação pedagógica horizontal, tendo como participante a população rural, marginal e adulta. É no terceiro paradigma que a educação é vista como recurso humano, em que se desdobram formas de educação dirigida aos adultos. Inicia, então, o processo como prática de ação comunitária às comunidades populares, não se tornando somente prática pedagógica, devido à exigência de sujeitos bem mais capacitados em função da industrialização e da urbanização.

Sob outro pressuposto, há presença da educação não formal, a qual provoca mudanças nos sujeitos das classes populares. Ela possui como metas: capacitar a força de trabalho de acordo com as demandas do mercado e de mão-de-obra e no interesse preferencial de grupos economicamente dominantes, além de ajustar a sua conduta aos termos e as variações modernizadoras da sociedade desigual, adaptando-se a uma condição de cidadania ativa enquanto consumidora de bens e passiva enquanto reprodutora de ações políticas. Isso porque o conceito que temos de democracia da elite política é a de “*estabelece,r pelo voto, a escolha de governantes e retirar-se a seguir do espaço do trabalho político de participação na condução dos destinos da vida social*”, como aponta Brandão (1995, p. 24).

Essas primeiras idéias de Educação Popular surgem através de grupos e de agências na promessa de modificar as condições comunitárias de vida, de trabalho e de educação comunitária que manipulam as classes populares. Para Brandão (1995, p. 19) “*os projetos políticos dominantes ocorrem sob disfarce de serem serviços oferecidos por agências de educação e desenvolvimento*”, isto é, podem melhorar os aspectos de alimentação e de higiene, mas nunca alterar as estruturas significativas capazes de mudar a ordem causadora da sociedade desigual. São, portanto, valores externos que vêm às classes, e a tarefa do educador de adultos “*impede ou dificulta, na realidade, o desenvolvimento do saber, dos valores e dos modos de organização que, sendo próprio das camadas populares da sociedade refletem o seu modo de vida e os interesses e projetos históricos e são, portanto, uma base de criação de um poder político*”, salienta Brandão (1995, p. 19).

Tendo em vista essas considerações, a participação comunitária é pressuposto na prática da Educação Popular, vista como a educação das classes populares, como prática pedagógica politicamente popular, nas quais há trabalhos comunitários que se caracterizam por:

- a) prestar serviços sociais setoriais adequados (educar, alfabetizar, melhorar condições de saúde, capacitar força de trabalho, etc.);
- b) contribuir para a explicitação das formas autônomas de saber e de valores populares como valores de classe (“conscientização” no seu plano sentido);
- c) participar da organização e do fortalecimento de movimentos populares de trabalho político (Brandão, 1995, p. 28)

Desse modo, as iniciativas ligadas à Educação Popular aparecem na América Latina como um trabalho que parte das bases, das idéias da cultura popular, cujo objetivo estava ligado à emancipação do povo. As sociedades desiguais, por sua vez, possuem uma proposta pedagógica e ideológica desigual, e não é possível visualizar um outro mundo, com seres livres e sujeitos de sua história, com uma proposta onde não possa se pensar em homens livres. Para Brandão (1995, p. 145), “*são culturas do povo, sem serem culturas para o povo*”. Se há um trabalho de controle da cultura popular é importante ter um projeto de ruptura social da desigualdade na dimensão do conjunto de características humanas. Como política de libertação, sugere Brandão (1995, p. 146), haveria necessidade de criar uma proposta, com ênfase na vivência popular, a serviço dos camponeses e “*de outras categorias de pessoas populares, verdadeiros movimentos de cultura popular*”. Para isso, seria necessário estar junto com o povo para recriar a sua própria cultura, através do desvelamento de seus valores,

vidas, experiências e participação, para serem capazes de criar uma conscientização à organização política e cultural, promovendo, então, o homem como criador de suas expressões culturais, que podem se manter perante uma prática educativa autônoma, participante e dialógica integrada à conscientização e à libertação, como expressa Zitkoski (2000, p. 42).

Num outro aspecto, a cultura popular é característica dos conceitos que tentam “abafar” a classe. Trata-se pois, de agir sobre o real, entendendo, aprofundando e transformando. Há que salientar que, no Brasil, a cultura popular nasce como movimento, “uma ação” efetiva com objetivos determinados, “*que se cristaliza naturalmente de cultura popular*”, como se refere Brandão (1995, p. 147). Essa denominação faz-se presente porque lança a idéia de superar os desníveis que os mais diversos grupos possuem em se tratando da desigualdade social.

Diante dessas concepções, o processo de Educação Popular centraliza-se na busca por uma sociedade menos excludente, a qual é permeada pela ação dialógica que foge das relações hierárquicas e desumanas. Essa educação é, portanto, um ato político e puramente humano, pois resgata a cultura do povo e trabalha para reconstruir sua cidadania a partir da própria realidade, sem negar, por outro lado, a hierarquia social existente, mas compreendendo-a enquanto relações políticas para torná-la mais eficaz na organização das classes oprimidas. A EP compreende, ainda, uma dimensão político-pedagógica, porque compromete-se com o saberes que se fundam nos movimentos populares. Brandão (1995) salienta que a Educação Popular é mais que um programa organizado sob o prisma burocrático. Ela é presença, uma possibilidade de fazer com que a educação não seja apenas um comprometimento militante, ou então, ser encarada como apenas uma participação de *educação libertadora, porém é mais que isso, ser ela uma mobilização que antecipa a libertação.*

Além desse conceito, a EP pode ser vista como uma educação que estimula o potencial de organização do “povo”, e tal valorização pode ser considerado o eixo central da ação educativa. Isso se dá porque a crescente identificação do povo com sua própria experiência faz com que ele se fortifique cada vez mais e busque por sua auto-sustentação. Desse modo, é necessário pensar que a sobrevivência diante da realidade opressora e a organização do povo ocorre sob o foco de perceber as capacidades que a população oprimida possui de viver ou

sobreviver de forma produtiva diante do contexto que os gerou. A EP tem, em seu princípio, a comunidade “popular”, na qual há o encontro político do povo da classe popular, instituído, aqui, como um “movimento popular”. Nesse processo, as classes, convictas de seus direitos, vêem a possibilidade de inculcar maior participação, desencadeando ações de libertação política através da conscientização. Brandão (1995, p. 37) assinala que a Educação Popular vem ser a negação da negação. *“Negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória que consagra a necessidade política de manter sujeitos populares fora do alcance de uma verdadeira educação”*. Zitkoski (2000, p. 44) avança a essa definição e afirma, contudo, que *“a Educação Popular é uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes, que devem ser problematizados para atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por direitos iguais para todos”*. Concluí, assim, que a essência da Educação Popular caracteriza-se pelo encontro dialógico dos saberes científicos, sistematizados, agregados e entrelaçados com o saber popular, extraído da vivência e da experiência das relações humanas e sociais. O entrelaçamento desses dois saberes, permeado de dialogicidade num processo dialético, problematizador e conflituoso, é plural e possibilitará a construção social do conhecimento.

A história da Educação Popular evidencia que no final da década de 50 e com forte presença nos anos 60²⁹ fortaleceu, no Brasil, uma cultura de “enraizamento” como projeto próprio. Cultura essa gerada pelos movimentos e centros militantes que iniciaram o processo de rompimento das amarras de uma educação “bancária”, rumo a uma educação libertadora, estabelecida com ênfase no Movimento de Cultura Popular, no Movimento de Educação de Base e no Centro Popular de Cultura. A cultura popular vem, como sugere Brandão (1995), com o propósito de emancipar o povo através da participação popular. Para isso, os Movimentos de Cultura Popular – MCP - *“apontam os meios, criam recursos, inovam idéias e as tornam popularmente compreensíveis e assumíveis como suas”*, como salienta Brandão (1995, p. 148). Na metodologia expressa pelos MCP, é nítida a intenção de expor ao povo os aspectos científicos que auxiliam na compreensão da realidade. Para tanto, o golpe militar foi a ameaça sobre a ação desencadeada pelos Movimentos Sociais, através da inserção da ditadura militar, a perseguição aos educadores, tendo-se evidência no exílio de uma das referências da Educação Popular: Paulo Freire.

²⁹ Gadotti (1994, p.36) afirma “dos anos 60 para cá, a Educação Popular: 1) propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem-sociedade-cultura-educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir do seu exercício e em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, justamente, uma nova educação, uma ‘educação libertadora’”.

Na década de 60, houve reinvenção do compromisso com a educação no Brasil. Isso visto através do surgimento de vários grupos que almejavam a aprendizagem das classes populares. Para Brandão (2001), é importante destacar o método de Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, as experiências dos lavradores de Minas Gerais, no Movimento de Educação de Base, a proliferação das atividades dos Movimentos de Cultura Popular e dos Centros Populares de Cultura e o Programa Nacional de Alfabetização, projetado pelo MEC.

Ao mencionar a cultura, não posso negar a extensão dos conceitos que são concedidos a ela. Fávero (1983) enfatiza que a existência humana está embrenhada no modo de ser das pessoas em comunidade, numa comunicação de valores entre um ser e outro. Diante de tais considerações, é válido mencionar que o homem, enquanto ser da natureza, forma uma comunidade humana, que só se faz sentir em razão da capacidade que o próprio homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em “mundo de cultura”. Diante disso Fávero (1983, p. 15) destaca que

a própria natureza, tomada globalmente, não tem significação cultural, a não ser em relação ao homem; em outras palavras, a natureza exprime o que é dado ao homem e a cultura o que é feito pelo homem. Por outro lado, o mundo cultural não se opõe estaticamente ao mundo natural, mas é a sua transformação dialética em mundo humano, mundo histórico.

É imprescindível considerar que a idéia de cultura é muito vasta. “*Ela tem hoje um valor muito grande, mesmo ou principalmente nos movimentos populares*³⁰”, como sugere Brandão (1995, p. 156). Nas classes populares, avaliadas como um resíduo de uma condição subalterna, há uma proposta de conscientização através do trabalho político, que propõe a construção de uma identidade cultural, que pensa a cultura popular como forma de resgatar saberes e construir novos conhecimentos a partir de experiências que dignifiquem os participantes do próprio movimento. Para Brandão (1995), essa cultura é a descoberta de si no outro, por isso, a cultura popular lembra política e se define como uma ação pedagógica para a construção de uma hegemonia popular. O autor em menção deixa claro que a cultura acaba sendo submissa à política, e isso é percebido porque, na sociedade desigual, estão presentes

³⁰ Entendo por Movimento Popular, assim como Freire (2002), a escola viva onde se aprende e se transformam as dificuldades para um viver melhor e mesmo não se dando conta, as pessoas que participam desse movimento aprendem que é possível enfrentar as dificuldades e viver de modo mais participante.

intensas relações de poder. Além disso, a ação política é dirigida ao controle da cultura e de suas conseqüências.

Cultura não seria entendida apenas como aquilo que está dentro de 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 às relações humanas. E esse conceito foi necessário. Ele ajudou a inovar os caminhos de acesso ao conhecimento. Ajudou o trabalho educativo ganhar mais espaço. E era disso que se tratava: substituir o velho esquema educação-evasão-exclusão; isso propunha inovarmos o jeito de entender a cultura, mudar o jeito de compreender a realidade. Supunha também mudanças no espaço da escola que o estado tradicionalmente oferecia (Freire e Nogueira, 2002, p. 61).

Ao perceber o indivíduo como ser histórico, há compreensão de envolvimento cultural. O homem, estando presente no mundo, é exemplo de cultura que pode ser aplicado, tanto no aspecto subjetivo, quanto no objetivo. No modo subjetivo, a cultura é vista como um processo pelo qual o indivíduo edifica o ambiente cultural, seja dele próprio, da comunidade ou da humanidade em geral. Por isso, fica claro que, na medida em que cria obras culturais, o homem apreende seu sentido e, com isso, humaniza-se. No segundo aspecto, há expressão da cultura no momento em que aparece o desenvolvimento do mundo nas transformações do homem sob as obras culturais. Fávero (1983, p. 16) esclarece, ainda, que

é a partir de todos esses elementos que formulamos a seguinte definição: a cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

O autor citado destaca, ainda, que a cultura popular pode ser entendida como aquela que é comunicável ao povo, levando ao homem a possibilidade de assumir a sua posição de sujeito de criação cultural e consciente do processo histórico em que está inserido. Desse modo, essa cultura deve ser entendida além do seu conceito genérico, porque em sentido lato não pode ser confundida “*com a totalidade do mundo humano superposto à natureza graças ao trabalho criador dos homens*”, como aborda o autor ora citado (idem, p. 38). Na dimensão do pensamento de Fávero (1983), é impossível compreender o significado de cultura, situando a fecunda vivência dos MCP na década de 60, os quais buscavam uma mudança na ação da cultura popular, desencadeando novas formas de educação capazes de intervir na realidade. Mas isso será possível somente quando as propostas em EP estiverem pautadas na esperança

de superar as desigualdades através da reconstrução de movimentos culturais, sendo espaços de vivências sociais.

A utopia de sociedade e o sonho vislumbrado pela Educação Popular, desde sua origem latino-americana, bem como sua ferramenta teórico-prática, tiveram, historicamente, suas fontes de inspiração no projeto da sociedade socialista, concebido como modelo de sociedade a ser construído no futuro para superar as desigualdades sociais e promover a justiça enquanto fundamento da vida em sociedade (Zitkoski, 2000, p. 65).

Tratando das questões históricas, a Educação Popular situou-se, primeiramente, na alfabetização de adultos e, após, direcionou-se à conscientização dos setores oprimidos da sociedade, encaminhando-se a um terceiro estágio, o qual está sendo vivenciado até hoje, tendo início na experiência que Freire desencadeou com o MOVA, em São Paulo. Movimento esse - iniciado efetivamente em 1990 e, segundo Brandão (2001), que constitui-se uma ação pública cidadã e não-estatal - que permitiu aos jovens e adultos não escolarizados a continuidade do processo educativo, viabilizando a erradicação do analfabetismo, a participação popular e o reconhecimento do saber acumulado pelos Movimentos Populares. A proposta de Freire buscava transformar e libertar as estruturas sociais, mudando, significativamente, através da alfabetização, o quadro de oprimidos. Para Freire (2002, p. 61),

esse conjunto de pensamentos e atitudes foi o berço da educação popular. Ela nasceu desse movimento de conquistar e inovar espaços. Aquilo que se chamava 'educação de adultos' foi sendo melhorado por alguns grupos que pelejavam e conquistavam uma 'legítima' educação que não descuidasse da cultura popular. E a Educação Popular nascia não apenas da cultura de livros ou de museus, ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em nossas lutas.

De acordo com as idéias aqui explicitadas, está imersa a pedagogia libertadora de Freire, que possibilita aos educadores e aos trabalhadores a oportunidade de participar de uma "luta global" em prol da transformação das relações de poder, visando uma maior justiça social que seja capaz de libertar o ser humano das manifestações opressoras como a exclusão, os traços de miserabilidade e o não acesso à escola. Libertar, porém, segrega outros desafios, que podem ser citados como os de reconstruir culturalmente uma sociedade, levando em conta as múltiplas culturas existentes. Diante disso, constatei que o sentido da vida humana parte da *"busca incessante da libertação de tudo aquilo que nos humaniza e nos proíbe de ser mais humanos, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado"*, como aborda Zitkoski (2000, p. 176).

Temos proclamado também a existência alternativa de um modelo que, em diferentes contextos limitados de realização de trabalho pedagógico, tem gerado inúmeras possibilidades reais de uma prática educativa com o povo; uma educação que quer ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre, libertadora. A ela temos dado o nome de educação popular e, não raro, o título de educação libertadora (Brandão, 1994, p. 24).

Cabe enfatizar que a busca pela libertação humana, a partir da Educação Popular, está atrelada às organizações dos vários segmentos da sociedade que sugerem discutir, política e criticamente, a sua realidade, a fim de criar uma identidade capaz de defender as classes oprimidas e os saberes do povo, aprendendo e reconhecendo as ideologias dominantes. Gohn (2001, p. 51) esclarece que *“o saber politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos, etc, com caráter deliberativo”*. Desse modo, esse desafio marca a Educação Popular como a fonte geradora de problematização do saber popular que envolve experiências, no desejo de democracia na almejada “educação para todos”, onde haja extensão dos direitos de cidadania, construídos gradativamente na consciência crítica, emergente da consciência ingênua.

Nessas abordagens, percebi que a intervenção da Educação Popular para a construção de uma sociedade emancipada é a base que fundamenta as possíveis manifestações de participação dos sujeitos ativos na sociedade. Para Freire, (2002) há diferentes formas de conhecer o contexto, e as classes populares o fazem de maneira peculiar. Uma preocupação dos educadores populares é saber como se organizam os conteúdos e programas a serem aprendidos por uma organização. Desse modo, é necessário voltar à cultura do povo e elaborar uma ação política de transformação capaz de recriar a cultura, para que a mesma deixe de ser opressora e liberte os seres humanos. A Educação Popular deve ser entendida como parte integrante das relações sociais que os homens estabelecem numa aquisição de experiências no e com o mundo.

Atualmente, há revisão de um conceito crítico da cultura popular, visível nos movimentos populares e nas Organizações Não-Governamentais que, de algum modo, estão ligados a esses movimentos da cultura do povo, ou o que posso denominar de “classe popular”. É preciso pois, entender a cultura popular nas diferentes identidades em que esses grupos se movimentam e como constroem suas manifestações históricas, o que garante experiências que se somam à busca por um melhor lugar para os sujeitos viverem, envoltos de

práticas com mais igualdade, participação e solidariedade, as quais podem ser construídas diante de uma pedagogia libertadora.

3.2 Pedagogia de Freire: a educação para a libertação

Retomando a necessidade de pensar uma ação pedagógica capaz de resgatar a identidade e libertar o ser humano, recuperando sua humanidade, busquei Freire³¹ e situei os aspectos centrais de sua pedagogia, as quais alicerçaram, sob cunho teórico-prático, as ações efetivadas no município de Monte Santo/BA, rumo à construção da escola-cidadã, que pode ser considerada como a instituição que procura o saber ligado à experiência do aprender. Diante disso, entendo que a educação deve ser tratada como um projeto para toda a vida, visando à construção da cidadania, pois *“cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com os outros os saberes das culturas de seu mundo social”*, como enfatiza Brandão (1994, p. 92).

Assim, ressalto que é necessário mencionar os motivos que me levaram a conceber uma proposta de educação sob os pressupostos freireanos, para após conhecer o trabalho realizado na localidade baiana, que buscou em Freire a fundamentação para a realização de um trabalho com/para o povo. Não anseio, com essa reflexão, traçar descobertas sobre sua vida e sua história educacional, já que, atualmente, inúmeros são os estudos que vêm tratando dessa questão, e não é esse meu objetivo. Sendo assim, abordar Freire, fatos históricos, idéias e práticas pedagógicas, através das leituras construídas, é forma de convidar a todos que comigo dialogam para refletir sobre as questões que ele, enquanto educador popular, considerou em sua trajetória educacional.

Buscar por referências sobre Freire, sua postura filosófica de ser humano e de educador, sempre é relevante para entender, com mais propriedade, o papel que a educação possui nesse contingente de desafios concretos em educar, manter ou transformar a realidade social, evidenciando aquilo que Freire (2002, p. 43) define por utopia.

³¹ Paulo Reglus Neves Freire, estudioso, educador e trabalhador cultural, nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. Em vida e com mais frequência após sua morte, datada em 2 de maio de 1997, vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, que salientam sua pedagogia e o desenvolvimento de uma prática de alfabetização realizada em 1963, que exitou na alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias no município nordestino de Angicos, Pernambuco. Isso através de um saber dialógico que contribuiu para o repensar da prática educativa e o papel da alfabetização, tratando com autoridade a Educação de Jovens e Adultos.

É por aí que eu consigo entender a utopia. Entender o sonho possível. Utopia fornece energia àquelas pessoas ou grupos que buscam transformar velhas repúblicas em cidades novamente reconhecidas. Ocorre que, muitas vezes, as utopias populares aparentam ser ‘ingênuas’ aos olhos do intelectual. É importante a crítica, o olhar crítico.

Há que salientar que, nos estudos que tem Freire como objeto, Ghiggi (2002, p. 173) alerta para a imagem dogmática com que ele foi sendo considerado. O autor salienta que ele não deve ser posto em um *“pedestal, mas é conceito provocador de novos conceitos e comportamentos políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos”*, que necessitam ser compreendidos não como receitas, mas como possíveis referências para novas abordagens, o que garante o espírito inovador, esperançoso e simbolizado junto ao ser humano como sujeito histórico.

Diante das atitudes do ser humano Freire, Gadotti (2000) ressalta que ele sempre demonstrou ser sujeito capaz de calar e de falar em tom sereno aquilo que almejava, movido pela crescente e permanente esperança e convicção de que cada homem/mulher é sujeito histórico, estabelecendo relações de conhecimento e troca de experiências com outros sujeitos, acreditando no diálogo como alicerce em todas as relações, primordial entre o professor e o aluno. O diálogo a ser estabelecido com os educandos faz com que seus problemas tornem-se mais críticos, já que os mesmos são vistos como participantes e não só como ouvintes. Freire (1996, p. 154) afirma que *“o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”*.

Paulo Freire viveu em um contexto no qual a realidade brasileira urgia por mudanças. A “cultura do silêncio”, como costumava citar na década de 60, tornava o ambiente social e, conseqüentemente, o escolar cada vez mais desintegrado. De um lado, estavam aqueles que detinham o poder e, de outro, milhões de indivíduos sem as mínimas condições de cidadania e de dignidade humana para viver, traduzidos em situações de miséria e perda de esperança. Essa compreensão de mundo desigual marcava sua vida desde a adolescência, quando engajou-se na formação de jovens e adultos trabalhadores, sendo, portanto, imagem clara de que novas políticas eram necessárias para mudar o quadro de “oprimidos” que se instalavam cada vez mais no país. Freire percebia-o como uma demonstração real da pobreza do Nordeste do Brasil, uma amostra da realidade na qual está submersa a América Latina.

Encontrei na fala/escrita de Freire, a proposta diante da educação e na possibilidade de construir/transformar a realidade diante de tantas manifestações de exclusão. A educação não é invencível a serviço da transformação social, porém, há um elemento primordial que é o educador crítico. Para Freire (1996), ensinar é “criticizar,” e essa ação não ocorre sem o exercício da permanente curiosidade e da busca que acrescente conteúdo histórico na ação que o educador realiza. Nas palavras do ex-alfabetizador Ailton, o qual no momento da entrevista para a pesquisa destacou seu aprendizado, também de criticidade, antes de participar do PAS “*eu não tinha uma visão crítica que eu tenho hoje, eu até assim a minha fala eu não era muito tímido. Hoje eu sou uma pessoa mais letrado e hoje eu sinto assim até como pessoa até como ser humano, pois eu tenho para mim muitos conselhos de vida mudar*”. Diante de tal abordagem, Freire (1996, p. 35) destaca que

a curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de ‘não-eus’, com que cientistas ou filósofos acadêmicos ‘admiram’ do mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A proposta política de Freire traduz o “método de alfabetização”³², utilizado junto aos educandos jovens e adultos trabalhadores como forma de garantir-lhes uma alfabetização que levasse em consideração o saber que o aluno já possuía de sua realidade, suas histórias, costumes e tradições. A chamada “leitura de mundo” passou a ser aspecto marcante, dada a bagagem cultural que o ser humano adquire em meio as suas relações ao inserir-se na escola. Nesse sentido, Freire não traça uma proposta de simples decodificação da palavra, ele vai além e desperta a consciência crítica do indivíduo. “*É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a sua palavra*”, como aponta Freire e Betto (1986, p. 28). Para Freire (2000), aprender a leitura da palavra faz com que o ser humano deixe de ser “sombra” do outro, através de uma relação dialética que o conduza para transformação de sua própria vida. Desse modo, a alfabetização, como esclarece Fiori (1987), é um ato em que não se aprende a repetir palavras, mas dizer a própria palavra, criadora de cultura. É, por isso, um ato político, o que na compreensão de Freire (2000, p. 89), é “*uma experiência de boniteza*”. Segundo Fiori (1987), todos os

³² Ao tratar do “Método”, concordo com Fiori, no Prefácio de “Pedagogia do Oprimido” que “*como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la*” (1987, p. 18).

sujeitos têm cultura, mas a cultura letrada conscientiza a cultura existente. A consciência manifesta sua condição essencial de “consciência histórica”, assumida a partir da leitura da palavra que o indivíduo realiza. É relevante crer que, ao conscientizar-se ele liberta-se e, ao liberar-se, vê a nova possibilidade de inserir-se em seu meio como ser humano, capaz de mudar o que é possível ser modificado, expandindo os saberes que se movimentam em meio às relações dos sujeitos que dizem sua palavra.

Sem a intervenção política no mundo – coerente com a vivência dialógica das relações sociais e alimentada pelos saberes que brotam da convivência entre seres humanos esperançosos no futuro – não haveria as condições reais para a realização da *utopia libertadora*, que requer a transformação da realidade opressora e desumanizante. Portanto, sem uma *práxis política* de libertação, não tem sentido falar em novas concepções antropológicas e epistemológicas fundantes na racionalidade dialógica, porque as transformações necessárias à efetivação de uma cultura verdadeiramente humanista requerem a intervenção na realidade concreta que é constitutiva de um mundo opressor (Zitkoski, 2000, p. 222).

Tratando de outros aspectos educacionais, a pedagogia de Freire, ao longo da experiência, foi causando impacto. Por essa razão, em 1964, foi acusado de sua campanha de alfabetização estar influenciando as estruturas vigentes. Freire foi preso por 75 dias, sendo considerado um subversivo e conduzido ao exílio, onde permaneceu durante 16 anos. Exilado, teve a oportunidade de vivenciar os tumultos e, também, de produzir novas reflexões à educação. No tempo em que permaneceu no Chile, foi consultor da UNESCO, no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária. Mais tarde, em 1970, mudou-se para Genebra, na Suíça, para trabalhar como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para Tanzânia e Guiné Bissau, lugares onde se concentravam a “reafricanização” de seus países, além de desenvolver propostas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós-revolucionárias, como Angola e Moçambique, auxiliando o governo do Peru e Nicarágua em campanhas de alfabetização, e ajudando na criação do Instituto de Ação Cultural em Genebra, no ano de 1971.

A vivência de Freire perante tantas experiências ainda marcou 1973. Após seu retorno do Chile, recebeu o título de subversivo do general Pinochet e, novamente, comprovou que sua pedagogia causava efeito positivo, pois despertava a atenção dos opressores através das atitudes de letramento e de conscientização que despertava junto as classes populares. No ano de 1980, ao retornar ao Brasil, assumiu o cargo de professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas/SP, onde desenvolveu inúmeras

atividades vinculadas à proposta de educação libertadora. Ao longo dessa trajetória, mesmo vivendo longos anos “sem nação”, Freire escreveu inúmeras obras que registraram experiências em processo, as quais foram vividas com lutas, acúmulo de saberes e valorização da cultura popular, ressaltando seu aprendizado e as atitudes que os educadores que trabalham com o povo devem ter presente em sua ação. Em anos mais recentes, Freire trabalhou brevemente como Secretário de Educação de São Paulo, seguindo seu objetivo de “reforma” na alfabetização para as pessoas que não tiveram acesso em idade própria.

As concepções freireanas, diante dessa realidade, embasavam-se na Educação Popular, centralizadas na possibilidade de diálogo e na obtenção da consciência crítica, em detrimento a consciência ingênua. Brandão (1994, p. 37) esclarece que a inserção de Freire em meio a seu contexto educacional/social é “*o momento de ruptura*”, já que a proposta lançada por ele parte, necessariamente, da tomada de consciência que o indivíduo deve ter de sua realidade. Sua pedagogia fundamenta-se na ação político-pedagógica em que o educador deve centrar-se, diante da consciência de que embora seja difícil mudar, essa mudança é possível, mediante uma nova ação em que esteja presente a esperança e o comprometimento com os menos favorecidos. “*Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência*”, como ressalta Freire (1987, p. 102). É interessante registrar, ainda, que, para o autor (idem, p. 114), “*a conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização*”.

Diante de sua pedagogia e considerando as relações pedagógicas que se estabeleceram nas últimas políticas educacionais à Educação de Jovens e Adultos, a URI, ao efetivar sua proposta com a alfabetização de jovens e adultos em EJA, desafiou-se a construir uma proposta baseada na pedagogia freireana. Tenho afirmado que Freire é a base que estrutura uma pedagogia rumo à libertação e, por isso, justifico sua presença em meio à Educação Popular na proposta desenvolvida pela URI para atuar no Programa Alfabetização Solidária. Penso que através das leituras de Freire, efetivadas junto à coordenação e aos alfabetizadores do PAS, foi possível verificar o encontro dos saberes e a aproximação entre o conhecimento popular e a cientificidade. Adiante, vejo a conquista do olhar para o outro, vê-lo como humano e por isso, em condição de aprendizado, num constante diálogo entre educador e educando, numa busca rigorosa pela ética, na opção crítica pela pesquisa, no pensar sobre a realidade e na ação sobre ela, num ato investigativo que traduziu o resgate da identidade de

muitos alfabetizandos, para a crença de que era possível continuar vivendo e que a vida ainda tinha muito que ensinar.

Os marcantes desafios vivenciados pelos professores, e a própria coordenação do PAS na universidade, estavam em releer Freire, também para compreender o processo de alfabetização vivenciado por ele, para, num outro momento, pensar nos textos a serem problematizados com os alfabetizadores, que provinham de uma outra realidade. Nesse sentido, ocorreu um novo momento, que provocava outras leituras, promovendo-se debates nos quais o grupo de alfabetizadores falava de suas necessidades, como forma de buscar respostas para melhorar a prática com os educandos jovens e adultos. Para a ex-alfabetizadora e atual coordenadora do PAS no município baiano houve grandes descobertas sobre a importância do educador, que nem sempre recebia o valor merecido. Tendo em vista a proposta desenvolvida no município, relatou Marlene Rios que

a proposta da URI, que é baseada em Freire, eu não conhecia. Antes da URI, eu não conhecia. Depois que eu conheci, depois que eu fui até lá, até o Curso de Capacitação, eu li os livros, eu li as reportagens que tem na Revista Escola e outras. Eu vi que a proposta da URI é baseada realmente em Freire, que tem dado certo no município e que esse é o caminho, né? Alfabetizar a partir da realidade e não só alfabetizar. Conscientizar a qualquer pessoa de qualquer nível de escolaridade, a partir da realidade é bem mais fácil, é bem mais produtivo pro próprio professor e para a pessoa que está aprendendo. Então, o trabalho fica assim, bem mais fácil de você conduzir, de você realizar. Então, baseado em Freire, como você disse ontem: quem lê Freire se apaixonou. Apesar de no início eu achava uma leitura difícil, até porque eu não conseguia interpretar um monte de palavras dele, mas foi buscando, sempre com o dicionário do lado (risos), que eu consegui interpretar. Às vezes, eu tenho dificuldade, mas releio e vi que valeu a pena e que a proposta da URI é uma proposta que realmente tem dado certo no nosso município e não só no município como em todas as escolas que adotam essa metodologia, eu acho que tem um bom resultado. Acho não, acredito.

Diante das considerações expostas acima e da experiência vivenciada no PAS em Monte Santo/BA, percebi que há um exercício semelhante ao que acontecia nos círculos de cultura. A tarefa exercida por Freire a partir das experiências nos “círculos de cultura”, reconhecidos como movimentos de alfabetização de adultos criados pelo presidente João Goulart, na época em que era Ministro de Educação Paulo Tarso Santos, marcou sua pedagogia pelo diferencial estabelecido e o diálogo mantido. O círculo significa um novo olhar sob a realidade, um “diálogo circular”, que possui a colaboração de todos os envolvidos e a re-elaboração da realidade através dos sujeitos que fazem parte dela. O “círculo” conscientizava porque, ao acontecer o debate, o grupo dialogava sobre os problemas vitais da comunidade e do seu entorno. O sujeito sabe que é analfabeto, mas sente-se profundamente

motivado com a possibilidade de dialogar e, mediante esse exercício, torna-se autoconfiante. O programa tinha como meta principal abarcar dois milhões de analfabetos e possibilitar-lhes o ato de fazer-se leitor de suas palavras e do mundo circundante. Esse trabalho foi efetivado por Freire até 1964, data marcada pelo golpe militar, que encerrou a iniciativa. Freire (1987, p. 14) ao referir-se sobre a dinâmica dessa atividade, explica que

o círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu já havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de ‘temas dobradiça’- assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo.

A apreciação acerca da experiência de Freire nos “círculos de cultura” aproxima as ações implantadas no ano de 2002, com as turmas de EJA em Monte Santo. Num espaço quinzenal, educandos e educadores realizaram reuniões pedagógicas, por região, nos nomeados “Encontros de Núcleos”. Para o coordenador da EJA, Agnaldo de Brito, o que ocorre nos referidos encontros são atividades que movimentam e dão sustentação para que os alunos gostem e permaneçam na escola. O coordenador explica a dinâmica realizada com as turmas para esses momentos.

Junto com os alfabetizadores e cada um dos seus respectivos alunos, é que daí a gente pudesse abrir, cada região dessa a gente levava 5 turma para discussão. E até era um momento assim de avaliar a média de crescimento, é até uma questão prática. Tanto é que nós fizemos o nosso primeiro encontro lá na região do “Jardim”. Fizemos o primeiro encontro lá e se encontra assim: eu posso dizer, assim, que foi bem cultural porque, assim, foi um encontro um momento que os próprios alunos, ele exercitar o leitor e a escrita também. E foi isso muito importante porque no momento que eles usaram para agradecerem pela oportunidade que o programa tava dando para eles e eles agradeceram de que forma eles construíram para chegar lá. Isso eles tiveram toda uma fase de preparação. Eles construíram versos, que construíram poemas, textos, mensagens e eles vieram, representaram e agradeceram ao programa pela oportunidade. E nós tivemos lá com aproximadamente umas 70 pessoas. Tiveram juntos lá outras pessoas e assim foi um momento muito importante. Além disso também nós tivemos, ainda, contamos com representantes políticos que também foram lá agradecer. Foi o vereador Eliseu que estava na região e agradeceu pela iniciativa do programa e também agradeceu pelos alunos que se desafiaram, né? Nesse momento bem especial para eles.

Através dos aspectos citados acima, constatei que a atividade vivenciada no município baiano possui semelhança com as ações que Freire conseguiu desenvolver através de uma linguagem crítica e, ao mesmo tempo, de esperança diante de toda a sua proposta que, como

ações conjuntas, dialeticamente provaram ser úteis para ajudar e/ou mostrar, às gerações de povos desfavorecidos, como libertar-se perante as ideologias que chegam até eles. A pedagogia de Freire propõe que a mudança é possível através de uma tarefa político-pedagógica e prática, que se constitui de momentos autênticos de vivência coletiva. Para Freire (2000, p. 53 – 54), *“a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador”*.

Diante de tais considerações, é evidente o quanto a obra desse educador oferece um contexto em que se pode analisar a reconstrução da democracia, na qual há uma melhor qualidade de vida aos oprimidos e também aos não-oprimidos. Sua pedagogia lança o desafio de encontrar novas formas para encarar a própria fragilidade e finitude como cidadãos globais, enquanto busca força de vontade e esperança capaz de fazer com que todos possam aproximar-se de um diálogo ativo, promotor da vida. Freire tem, por isso, um pensamento sempre atual, sua pedagogia não existe em nenhuma cartilha, mas na vida do povo, no contato e no diálogo mantido com eles, capaz de pensar a realidade existente e a ação sobre ela.

A pedagogia freireana, notavelmente, trata dos reais problemas sociais que permitiam agir humana e indignadamente, sem perder a humildade, aproximando o ser humano da libertação e superando as mais variadas formas de exclusão que principalmente o analfabeto, vivencia em sua trajetória. Por isso, ser consciente de sua inconclusão é compreender que a educação é um “que fazer” permanente na razão do homem e no devir da realidade. Freire tinha convicção do que era necessário realizar para superar as dificuldades, pois tinha uma identidade própria, enfatizando com propriedade sobre *“a incrível força de um ideal de vida”* (1986, p. 3) que pode ser propagado pelo ser humano. Para o ex-alfabetizador do PAS e atual coordenador da EJA Agnaldo Andrade de Brito a proposta de Freire, diante da realidade atual, *“não podia ser outra. Eu acho que a proposta do Alfabetização Solidária hoje, a proposta do programa, eu posso até dizer assim, que é uma proposta inspirada nesse processo de construção, de participação, de estudo da realidade, como diz o próprio Paulo Freire”*.

Freire foi exemplo de ser humano e de educador que, diante da práxis, primou pelo compromisso com a vida e a justiça, estabelecendo novas relações entre os seres humanos, desenhando uma educação possível através do diálogo e da amorosidade entre os homens,

sendo ainda, capaz de significar o direito ou o dever de ter o direito de lutar por uma realidade mais liberta. *“Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”*, Freire (1987, p. 83). Nessa concepção, o diálogo ocorre a partir da fé nos homens, no encontro entre eles, sendo capaz de criar, fazer e refazer sua ação. *“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”*, trata Freire (idem, p. 79). Face a essa afirmação, percebi que o ser humano vai construindo-se através da possibilidade de dizer sua palavra. Nessa ação, ele humaniza-se e, ao humanizar-se, estabelece relações de diálogo com o outro, do qual pode brotar a problematização de sua situação no mundo.

Por essa razão é que não deve haver receitas prontas e previsões de como se desencadeará o processo político libertador, mas há a exigência radical do cultivo da dialogicidade (entre líderes-povo, intelectuais-classes populares) para que, juntos e de modo criativo, possam superar as práticas que reproduzem a opressão social por uma nova cultura autenticamente humanizadora (ZITKOSKI, 2000, p. 222).

É importante destacar que a proposta pautada na Educação Libertadora, através da participação e da valorização do ser humano, está impregnada na prática da liberdade vivida pelos sujeitos. Esses, vistos como seres históricos, constroem a consciência de ser e de estar no mundo, através da esperança, capaz de assegurar a luta e a presença de fazer-se sujeito. Ao mencionar o compromisso do indivíduo como ser humano e, por isso, histórico, Freire (1997, p. 46) salienta que o indivíduo constrói história na medida em que colhe os temas de sua realidade e, numa tarefa concreta estabelece meios para realizar ação sobre os temas. *“Faz também história, quando, ao surgirem novos temas, ao procurar novos valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de ser e de realizar, nas atitudes e os comportamentos.”*

Outra questão relevante em Freire é a possibilidade dos educadores e trabalhadores *“de participar de uma luta global pela transformação das relações de poder e privilégio existentes em prol de uma maior justiça social que liberte o ser humano”* (McLaren 2000, on line). Nessa visão, Freire concebe que homens/mulheres são sujeitos reflexivos, que fazem de sua situação uma reflexão em que emergem ações que podem intervir na realidade para mudá-la. Um exemplo claro dessa reflexão é o que acontece com as atuais turmas de EJA na

comunidade montessantense. O coordenador Agnaldo de Brito relata, ainda, que os já comentados “Encontros de Núcleos” têm sido espaços que tornam possíveis as reflexões sobre a vida na escola.

É assim: a gente centraliza numa região próxima. A turma né, assim no momento assim bem especial, não aquela aula assim propriamente dita, da sala de aula, mas que nós consideramos também como uma aula, também porque o momento assim, é de troca de idéias, de apresentações, falar sobre a escola, os problemas, discutir a nossa realidade como o próprio Paulo Freire disse que é fazendo uma leitura do mundo, entendeu? Então é o momento assim que a gente escolheu, assim, pra ser um momento bem especial, que a gente pudesse falar sobre a escola, falar sobre educação, sobre política.

De acordo com as idéias freireanas, a educação deve partir da denúncia ao anúncio de uma nova realidade, numa problematização contínua que revela a essência da vida humana, capaz de refletir com os oprimidos e conduzi-los à conscientização da situação. Freire (1977, p. 35) sugere que *“o trabalho humanizante não poderá ser outro que o trabalho de desmitificação. Por isto mesmo, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade que a des-cobre para a conhecer e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”*.

Ao considerar essas questões, elucidado Freire (1977, p. 47) quando diz que somente a educação pode “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, entabular com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. Sendo possível, diante de sua inserção transformadora, organizar-se e lutar por um novo mundo com mais inclusão e humanismo. Por fim, ao tratar do pensamento de Freire para a sociedade, e com vigor na educação, é relevante enfatizar que sua pedagogia, além de propor a libertação, o diálogo e a conscientização, traça mecanismos para o educador exercê-las em seu fazer pedagógico. São ferramentas básicas que visualizam uma nova forma de organização social, presente no contexto atual, através de iniciativas que, no decorrer do texto, vêm mostrando as vivências dos sujeitos conduzidos por uma proposta educacional que instiga o educando e o educador a viverem novas experiências quando participam do movimento educacional, estabelecidas além dos limites da escola.

3.3 O desafio de participar na vida e na escola

Para iniciar essa reflexão é necessário lembrar que, ao principiar o estudo, tinha como uma hipótese o espaço educativo do PAS como movimento do aprender a aprender, que é a alfabetização. Através da proposta inserida, baseada no ser humano e sua trajetória histórica, a educação no PAS buscou ampliar os conhecimentos dos educandos em meio a sua participação na comunidade, aderindo à sua aprendizagem da linguagem escrita a partir da linguagem falada. Situando melhor, pretendo descrever as situações que marcaram os fatos ocorridos diante da proposta que possibilitou a construção de uma sociedade mais participativa.

Gohn (2001) descreve significados para a participação existente e as lutas travadas na busca pelo ideário democrático, no qual é possível exercer a cidadania através da participação. Enfatizo que democracia tem o significado de igualdade de oportunidades e nos espaços sociais em que a educação se processa de forma precária não se pode ver articulação de cunho democrático se não do mesmo modo. A autora esclarece, ainda, que é necessário compreender os processos de participação da sociedade civil, em que se concebe a luta por melhorar a qualidade de vida, o que exige a construção de canais em que a liberdade de expressão é algo imprescindível. Para a referida autora (2001, p. 14),

participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão.

Um exemplo de participação e conscientização vivenciada pelo PAS foram as Associações de Moradores dos povoados existentes no município. Os próprios alunos, que são moradores locais desses lugarejos, comentavam que sem a associação era árduo conseguir o auxílio da Prefeitura para efetuar obras no local, assim como, prosseguir com parceria junto à Empresa Baiana do Desenvolvimento Agrícola – EBDA. Para Freire (2002, p. 62), *“ela transforma também a participação das pessoas ‘educadas’. Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo o lugar onde estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora... é uma visão ativa e criativa do conhecimento”*.

Para a ex-alfabetizadora Maria Olívia Dantas a partir da criação da turma do Programa Alfabetização Solidária, a comunidade mudou muito. Segundo ela, dialogando em aula com a turma sobre os problemas existentes na comunidade surgiram motivos de pensar nas possíveis alternativas para supera-los. A professora comenta que conscientizou os educandos para

formação de uma associação. Para ela *“se tem um povoado organizado com uma associação, aquele povoado é visto por todos os órgãos do poder, então o nosso povoado está sendo reconhecido agora pela conscientização que eu fiz a eles”*. A fala da ex-alfabetizadora do povoado de Lage do Antônio ainda traz a informação que, atualmente, 64 famílias participam da associação, os quais são chamados de sócios. Ela relata, ainda, que o atual presidente da associação, Romualdo de Souza Silva, foi seu aluno e tem ainda muito a conquistar. Quando iniciou o trabalho na classe de alfabetização, com o tempo de duração de cinco meses, o mesmo *“já conhecia as letras, mas não sabia juntá-las”*. Atualmente, *“ele vem pra reunião aqui e ele leva poucas coisas escrita, até porque não teve tempo suficiente pra ele sair alfabetizado, né? Então ele leva coisas escrita, mas ele leva mais mentalmente. E a parte assim de documentação, de pegar assinaturas de ler, de escrever, essa é comigo”*, relata a ex-alfabetizadora. E continua: *“então a gente conseguiu com a associação o projeto pra plantação de milho e feijão agora, que saiu agora, e também já conseguiu o projeto para cercagem de terra, pra capinagem, criação de bode... Então isso antes não tinha lá e agora já tem”*. Nas definições do alfabetizador Uilson da Silva, a Associação de Moradores representa para ele uma forma de melhorar a comunidade. *“Os próprios alunos tecem os objetivos pra ajudar principalmente aqueles que estão envolvidos, por exemplo, com a busca de novos projetos como já foi feito lá como criações de cisternas³³ e é batalhões pra ajudar na dos outros”*.

Ao analisar a participação dos alfabetizandos em sua comunidade, comentada pela ex-alfabetizadora Maria Olívia, constatei que a mesma considera uma conquista o fato da escola ter propiciado um espaço de encontro, discussão e análise das situações vivenciadas e, com a sua postura, procurado o grupo para buscar alternativas viáveis aos problemas locais. Gohn (2001, p. 14) conceitua a participação em três níveis, estendendo-se às questões práticas. A autora defende a idéia que a participação pode ocorrer no nível conceptual, o que é apresentado ambigualmente e pode variar a partir do paradigma teórico que o fundamenta. Num segundo aspecto, insere-se a questão política, que se organiza de forma usual aos processos de democratização, *“mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca de mera integração social dos indivíduos, isolados em processos que*

³³ O próprio alfabetizador entrevistado explica que cisternas são uma maneira que o sertanejo possui para reservar uma quantidade de água potável captada através das chuvas para o consumo. Na associação há orientação para que essa cisterna venha a ser útil. Por isso é ensinado às famílias a lavar o telhado, além de determinadas maneiras para que venha a ter um bom lucro na vida das pessoas na época da estiagem.

objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social”, como afirma Gohn (2001, p. 14). O terceiro estado de participação que a autora apresenta remete-se às práticas, o qual está relacionado ao processo social, sendo ações concretas vinculadas através de lutas, movimentos e organizações rumo a uma realização, por isso, sem a participação não há concretização.

Fato semelhante é o que aborda o ex-alfabetizador Ailton, que atuou no PAS no ano de 2001 e, atualmente, é professor da EJA e presidente da Associação de Moradores de sua comunidade desde a fundação, que ocorreu no dia 05 de setembro de 2002. A história da comunidade de Tanque Velho junto ao PAS e a organização da associação do povoado são fatos marcantes. A coordenadora do PAS Marlene Rios comenta que, no momento em que o alfabetizador inscreveu-se para participar do programa, assegurou que no local havia uma casa que podia ser organizada em sala de aula, capaz de abrigar os 25 alunos que haviam sido listados e entregues à coordenação. Questionado sobre a existência do lugar, o alfabetizador entregou à coordenação uma carta postada para sua fazenda, já que a mesma não tinha muitas famílias e, assim, não aparecia no mapa do município.

Após vir ao Rio Grande do Sul e participar do Curso de Formação de Alfabetizadores, no momento em que deveria assumir a turma, o alfabetizador comunicou que não tinha lugar para dar aula. Como o mesmo havia afirmado ter a sala para abrigar seus alunos, a coordenação geral do PAS, a coordenação do município e a Secretaria de Educação dialogaram com o mesmo, dando-lhe um prazo para que organizasse sua sala de aula na comunidade. O professor, não tendo outra alternativa, organizou os moradores e, num mutirão com as famílias, construiu a sala, que atualmente é freqüentada pelos alunos da EJA, os quais primeiramente estudaram no programa. A sala de aula construída, hoje é também espaço para realização das reuniões da associação. Há outros aspectos que podem contribuir para a compreensão da participação dos alunos através da escola lendo o relato do professor.

O espaço físico da antiga escola era... Não dava para atuar com jovens e adultos, pois não tinha assim nem, não tinha carteira suficiente para acomodar todos os alunos, só que depois, cheguei até a Secretaria da Educação, como lá era um lugar um pouco esquecido, talvez até por parte dos governantes, eu vi o prefeito e ele falou que não tinha condições de fazer um prédio naquela dita região. E ali eu senti que necessitava de um espaço maior pra conduzir as aulas, pra desenvolver mais meu trabalho.

Ao retornar do diálogo com as autoridades, resolveu que, mesmo sendo uma comunidade com poucos moradores - 48 famílias entre Tanque Velho e outras próximas -, poderia, com a ajuda dos próprios alunos, construir uma escola, que também servisse como associação da comunidade. Continuou o ex-alfabetizador:

A proposta lá foi minha de fundar a associação. E lá hoje nós temos com a proposta não só de ir atrás do prefeito pro prefeito fazer algo lá. Nós precisamos do prefeito até pra acompanhar nosso trabalho como associação e como a escola, assim... A proposta nossa agora pro dia 21 de junho, como aqui é tradição a Festa de São João, a gente vai fazer a festa da associação do EJA, em benefício da associação e da escola. Vamos fazer um bingo e todos recursos que for arrecadado na festa e no bingo vai ser 50% para a compra de merenda e alguns materiais pro EJA e 50% vai ser destinado a associação para que essas pessoas que tejam lá sejam comprometidas não só com a associação e com a escola. Porque quando participa a gente tem tá trabalhando e tá desenvolvendo. Nós tamos dividindo os trabalhos pra todos associados, os alunos. E hoje, funciona lá a escola e funciona também a sede da associação comunitária da nossa fazenda.

A narrativa acima traduz a imagem de participação que Gohn (2001) chama de corporativa, podendo ser entendida como um movimento espontâneo dos sujeitos, advindo sua adesão de espírito e não de um interesse particular; pois na participação corporativa, o que está em jogo é o “bem comum”. Nessa visão, fica claro que existem as organizações quando realmente há participação.

Nas falas dirigidas pelo alfabetizador Ailton, foi possível perceber que o mesmo cresceu com sua comunidade e que foi além de ser o professor mediador do fazer pedagógico em sala de aula. Ele demonstrou ser o líder que mobilizou o grupo para que a escola fosse o elo de organização de uma nova alternativa de vida. Freire (1987, p. 139) ressalta que “*o básico pressuposto dessa ação (...) fundamenta-se na pretensão de ‘promover’ a comunidade por meio da capacitação de líderes, como se fossem as partes que promovem o todo e não este que, promovido, promove partes*”. Tal menção contempla a escola cidadã, já que as relações estabelecidas vão além dos muros da escola, reconhecida como espaço público em que todos podem ser acesso, possam dialogar, dizer sua palavra, não como forma de todos aceitarem o que está sendo falado, mas que, a partir de situações/espacos de debate, os educandos aprendam a conviver, viver e perceber-se como cidadãos. Em sua entrevista, o próprio alfabetizador comentou que

hoje eu tô aqui através e por causa da minha caminhada como alfabetizador e como conselheiro daquele povo, por quê? Porque a gente sentia lá, a gente sentia que não tinha uma organização entre povo e pessoas naquela região. E com o Alfabetização Solidária a gente viu que esse espírito de grupo funciona, a gente fomos

mobilizando as pessoas até formarmos até fundar a associação, até formar reuniões, fomos ali discutindo assuntos que é de eles da comunidade e temos um objetivo que teve uma influência também do alfabetização solidária que me levou a desenvolver esse raciocínio, essa crítica que só vai pra frente se tiver dentro do grupo, pode até ser fora do grupo, mas não ali como deve ser.

Diante da experiência transcrita e vivenciada pela comunidade acima, pode destacar a vivência da Educação Popular, articulada em meio à participação de uma educação, que ocorre libertando e conscientizando os educandos nos movimentos sociais de orientação popular, constituindo-se de sujeitos e classes de condução de transformações sociais de alteração estrutural do sistema vigente, como salienta Brandão (1994). Isso porque a *Educação Popular e as mudanças andam juntas. “A educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação”*, como salienta Freire (2002, p. 62), que contribui, ainda, ressaltando a prática da Educação Popular (idem, p. 21 - 22).

Quero dizer: há níveis de educação popular. Eu pude ouvir algumas líderes daqueles grupos: elas compreendem a vida como luta pela vida. É uma compreensão experimentada, de peleja. Essa compreensão pôs a luta como centro: lutou para crescer, lutou pra ter o café de hoje, lutou pra botar o filho crescido... e essas lutas geram sonhos, geram esperanças de um amanhã diferente. Ou seja: a concepção entre essas mulheres sobre o futuro não pode repetir o ontem; as coisas devem se modificar. Nós, intelectuais, nos educamos através de dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã. (...). E aí pode haver um ‘corrimão’ que é o seguinte: estamos nos reunindo ao redor de nossos temas e buscamos mudanças mais amplas nessa sociedade em que sobrevivemos. OU SEJA, sem perder a noção e o gosto de reunir-se em torno de si mesmas, essas mulheres atingem uma inteligência maior de propor atitudes coletivas buscando o futuro que a esperança deseja. Então... é quando aquelas reuniões de sábado à tarde alcançam relacionar-se TAMBÉM com um olhar sobre o todo da sociedade brasileira. É um outro nível.

Um outro exemplo de liderança envolvendo a comunidade à participação é a história do ex-alfabetizador Agnaldo de Andrade, que atualmente, é Coordenador da EJA e monitor pedagógico do PAS. Ele enfatizou que foi o ano de 1999 que datou o iniciou o processo de criação da Associação de Moradores na sua comunidade, para que em 2002 a mesma iniciasse suas atividades regularmente. Atualmente, o monitor está finalizando o 2º mandato como presidente. O mesmo relatou que o primeiro passo foi construir a associação, mobilizando a comunidade para isso, fato que valeu a experiência tida junto a classe do PAS quando alfabetizou 25 alunos no primeiro semestre de 2000. *“Além de presidente da associação, sou um dos responsáveis pela escola, que hoje que tem 125 alunos”*, o que Agnaldo de Brito salientou com orgulho, pelo trabalho que realiza e pelo quanto cresceu, através de

experiências significativas as quais obtiveram resultados positivos não só para o seu desenvolvimento, como para o da comunidade. Para ele, com o PAS foi possível

dar um suporte maior para uma ideologia que eu já tinha né? Eu acho que assim, ele veio me fortalecer, dar assim suporte pra que eu fizesse as coisas com mais firmeza, mas como eu disse, eu já tive com o programa a ser solidário. Eu tinha um pouco isso em mim há muito tempo e eu acho que foi uma coisa assim que me identificou muito e, pelo contrário, eu acho que eu hoje estou no lugar certo. Porque eu vim fazer parte de um programa que na verdade ele requer muito, que você de fato você realize um trabalho assim dedicado, com amor, com espírito solidário. E, principalmente diante da situação que hoje nós vivemos, porque nós vivemos assim, num país, eu me refiro aqui, num município onde a gente vê que realmente existem aquelas pessoas que, de certa forma são excluídas. E são excluídas por ser aquela pessoa que muitas vezes não teve acesso à educação, são aquelas pessoas, eu posso dizer assim, cegas, tá entendendo? E eu escolhi o programa, na época que eu me inscrevi pra participar do programa, eu vim exatamente com esse objetivo. Porque realmente eu percebi que lá tinham essas pessoas que precisam crescer. Pessoas que não eram mais aqueles jovens com idade escolar, os quais eu já trabalhava, mas sim os pais desses alunos, pessoas que não tinham mais uma oportunidade de estudar. E eu vim pro programa para dar oportunidade a essas pessoas, para que eles de fato viessem a construir um conhecimento.

Desse modo e para que frutifiquem as experiências coletivas de debate e de reflexão, Gohn (2001, p. 108) salienta que é necessário seguir alguns princípios tais como a tolerância, o respeito, *“as regras de civilidade e o uso do método da discussão e da persuasão como forma de estruturar as ações, as reivindicações, as propostas, etc”*. A autora (2001) sugere, então, que a participação seja entendida de várias formas. Uma delas é a liberal, cujos pressupostos estão no liberalismo, na preocupação com a *“constituição de uma ordem social, que assegure a liberdade individual”* (idem, p. 15), no fortalecimento à sociedade civil realmente viver a participação e *“não para que esta participe da vida do Estado”* (idem). Tendo como pano de fundo a estrutura democrática, a concepção liberal ainda prevê uma melhora da qualidade de democracia nas relações capitalistas. A autora (2001, p. 15) salienta que diante desse paradigma, *“as ações devem se dirigir para evitar os obstáculos burocráticos à participação, desestimular a intervenção governamental e ampliar os canais de informações aos cidadãos de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas”*.

Considerando, ainda, as leituras de Gohn (2001, p. 16), há outra concepção de participação: a comunitária, que também deriva da liberal, *concebendo “o fortalecimento da sociedade civil em termos de integração, dos órgãos representativos da sociedade aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado”*. Assim, a participação corporativa comunitária caracteriza-se como modelo institucionalizado. Nessa imagem de participação, os grupos

devem participar no centro, no interior dos aparelhos de poder do Estado, visando “fundir” as esferas do público e do privado. Difere, pois, do modo autoritário em que há a integração e o controle da sociedade e da política. É possível perceber isso nos regimes políticos autoritários e, também, nos democráticos, havendo uma espécie de participação “cooptativa”. Nesse caso Gohn (2001, p. 17) esclarece que *“a arena participativa são as políticas públicas, quando se estimula, de cima para baixo, a promoção de programas que visam apenas diluir os conflitos sociais”*. Há, ainda, outra forma de definir a participação democrática, notável pela soberania popular, na qual a participação é concebida como um fenômeno que se desenvolve na sociedade civil, em especial nos movimentos sociais e nas organizações autônomas da sociedade e também, em órgãos institucionais.

Incentivar a participação é uma forma de dizer que se deseja realizar uma educação que parte dos interesses dos educandos e não possua um olhar singular do educador ou do currículo pronto, que inúmeras vezes nega a o conhecimento do educando. Outra questão é envolver os setores populares nas decisões efetivas. Por isso, há críticas dos programas quanto às práticas pedagógicas da educação não-formal. A participação, segundo Brandão (1995, p. 25), *“pouca coisa significa quando é pouco mais do que a presença socialmente ativa e politicamente vazia de sujeitos e grupos comunitários em programas preestabelecidos de ação comunitária”*. Porém, isso possui significado quando estiver presente no coletivo e na representação nos momentos decisivos. Outro aspecto é o estabelecimento, enquanto poder comunitário, tendo em vista a participação desse segmento. Será possível, então, definir a forma de participação comunitária do programa. Repito, pois, o que Brandão (1995) assegura que é nossa realidade, vista através da participação no PAS, a busca por recriar a identidade do grupo e fortalecer a organização interna por via de representantes ao alcance de interesses e projetos. Participar, por isso é exercitar cotidianamente o trabalho político de atuar, como cidadão ativo, e *“ não apenas como produtor-consumidor de bens, em todas as esferas significativas da vida social”*, como assegura Brandão (1995, p. 26). Penso que por aí, se estabelecerão novas relações que superam a imagem de que o alfabetizando é o carente, um objeto que recebe de outrem todas as condições para se alfabetizar, que, num gesto beneficente, realiza uma ação solidária. Desse modo, nunca haveria ação para construir cidadania.

Por outro lado, evidencio que a educação não pode ser instrumento de controle sobre as relações de poder. Ela deve ser uma produção da sociedade em meio à conquista da

participação consciente, tanto no segmento comunitário, como nacional. Brandão (1995, p. 27) sugere que “*é objetivo da educação participante a transformação democratizadora das estruturas políticas e econômicas de relações sociais*”.

Analisei outra vertente de participação no município baiano onde há presença das turmas de EJA, que tornaram-se institucionais pós inserção da URI. Para o alfabetizador Gilvane, que viveu a fase de transição entre a não existência de políticas em EJA para a institucionalização da mesma, houve um processo de diálogos, reuniões e até mesmo de conflitos que marcavam a necessidade de realizar um trabalho sério e com acompanhamento pedagógico, caso contrário não seria possível. O grupo de alfabetizadores salientava, com propriedade, que se a URI não fornecesse assessoria, não seria possível levar adiante a idéia. Comentou o ex-alfabetizador Gilvane:

havia essa dificuldade porque, na época, em Monte Santo não havia este programa. Teria que se fazer uma implantação, nós sabemos que o recurso não vem de imediato, tem que passar pelo um processo, né? Tem que entrar no censo para que no município é que aí dum programa efetivo no município é que aí sim o governo federal com o governo do estado, que o município passa a ter recursos. Por ser essa necessidade de ter que mexer num determinado dinheiro que o município não receberia, então era essa a dificuldade que a gente sentia das pessoas. Mas, pela insistência da Nair, né? Eu posso dizer também minha, de muitas vezes não ser o coordenador e ao mesmo tempo ser da época, a gente levou pra frente.

O relato acima clarificou as dificuldades iniciais da continuidade da EJA no município. A falta de recursos era visível e, por outro, lado os alunos clamavam pela escola. Eles queriam continuar estudando porque percebiam que ao conseguir se alfabetizar poderiam avançar para “pegar o diploma”, como normalmente falavam.

Devido a essas preocupações, a URI tomou parte do processo e buscou o poder público para juntos planejarem as ações a serem efetivadas para as turmas do PAS darem continuidade. Assim, ficou decidido que a URI daria o apoio na formação dos professores para atuarem com as classes de EJA na oportunidade em que os professores da universidade visitavam o município e forneciam as etapas de formação continuada aos alfabetizadores do PAS, além de reuniões e encontros específicos com o coordenador e os professores de EJA; analisando a caminhada, refletindo sobre o processo e delineando ações que tornava capaz a escola para aqueles que desejavam estudar.

Freire (2002) considerava necessário, na participação dos grupos que tinham um objetivo em comum, a criatividade dos atos de conhecimento, o que oportunizava uma educação com envolvimento. Desse modo, os grupos, tanto os alfabetizadores como os alfabetizandos, educavam-se através da vida em sociedade e da permanente busca por novas experiências, que as aproximavam da vida junto ao movimento que se dava na escola.

3.4 “O curso me fez construir a vida que sonhei”³⁴

A dinâmica do Programa Alfabetização Solidária, até 2003, era selecionar os alfabetizadores em suas comunidades e encaminhá-los ao Curso de Formação de Alfabetizadores na universidade, que os “capacitava” para atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos. As Instituições de Ensino Superior, através de suas propostas educacionais, tinham a responsabilidade de construir o projeto de alfabetização junto a esses educadores, objetivando, no período de aproximadamente quinze dias, prepará-los para tornarem-se professores, já que alguns não tinham experiências anteriores como docente.

Além de “formar” professores num curto espaço de tempo, os docentes da universidade necessitavam despertar os mesmos para uma proposta de alfabetização eficaz e que tratasse da realidade dos jovens e adultos. Aspecto esse determinante ao desenvolver um trabalho capaz de ir ao encontro das necessidades dos alfabetizandos, que se encontraram em vários níveis. Uns conheciam letras, outros já montavam palavras, frases e contemplavam os saberes adquiridos em sua vida cotidiana, através das mais variadas experiências acumuladas. Isso porque é válido enfatizar que uma pessoa, mesmo sendo analfabeta, apresenta grande capacidade de compreensão, tendo em vista as experiências anteriores.

Ao considerar o processo de formação dos professores/alfabetizadores, uma das características nos cursos era efetivar um trabalho multidisciplinar com jovens que nem sempre eram professores, possuidores de conhecimentos pedagógicos nas questões didáticas e metodológicas. O que sempre o grupo de educadores da universidade questionava era a possibilidade de compreensões acerca da alfabetização, bem como, o olhar instigante para que os alfabetizadores, a partir de sua prática, pudessem recriar e valorizar os saberes que os

³⁴ Frase de Maria Olívia Dantas, atual professora do PAS, em entrevista a este estudo em 29 de maio de 2003.

educandos possuíam. Shor e Freire (1993, p. 11) questionam tais aspectos, que se somam às inquietudes presentes:

o que é ensino libertador? Como é que os professores se transformam em educadores libertadores? Como é que começam a transformar os estudantes? Quais os temores, os riscos, as recompensas da transformação? O que é ensino 'dialógico'? Como devem os professores falar num discurso libertador? De que modo a educação libertadora se relaciona com a transformação política, dentro da sociedade como um todo? Este processo pode ser aplicado em outros cursos, além dos de alfabetização e comunicação? Como se pode transmitir conteúdos através de um método de diálogo?

Diante das questões acima, procurei expor as preocupações que os docentes tinham ao iniciar cada etapa dos cursos na universidade. O referido curso tinha por meta preparar os alfabetizadores para atuar em classes de alfabetização de jovens e adultos, com o conhecimento pautado no alfabetismo, além de possibilitar atividades pedagógicas que pudessem inserir o indivíduo no mundo letrado e oferecer ao grupo sistematização de atividades teórico-práticas, mediação, acompanhamento e avaliação do processo em meio à aquisição do código escrito a partir da “leitura de mundo” e da cultura de cada realidade, num intercâmbio de idéias, práticas e saberes. Os pressupostos discutidos em aula eram que o texto a ser escrito pelos alfabetizandos devia ser extraído da própria vida do aluno, de seu contexto, em raízes e histórias vividas pelos próprios autores, com saberes capazes de ser registrados no exercício da leitura que se dá a partir da própria vivência. Para trabalhar a partir da própria vida do educando, a dinâmica de ação seguia a partir das histórias de vida dos alfabetizadores, do resgate da história de cada um e do respeito aos seus saberes, visto que tais valores deveriam ser concretizados no curso para que fosse possível ensaiar as práticas futuras desses professores. Essa dinâmica aproximava o educando do educador. O aluno era estimulado a falar de sua história e, com atividades de reconhecimento das letras, construíam espontaneamente seus textos. Alguns com maior e outros com menor dificuldades, aproximavam-se da escrita. Tais atividades despertavam a auto-estima, a oralidade, a escrita e a leitura. Outro aspecto relevante era o início do trabalho com as turmas a partir das próprias histórias de vida dos educandos. Nesse momento, o educando percebia que a escola falava a sua “língua”, tratava de sua vida e sabia dialogar com suas experiências. Lembrei, a exemplo disso, o trabalho feito nas turmas a partir do texto que aparece no Caixa Eletrônico do Banco. Os alunos, em sua maioria aposentados, não sabiam como operar a máquina no momento em que iam para a cidade receber seu benefício, podendo ser enganado e até mesmo roubado. As frases eram levadas às salas de aula, interpretadas, lidas e através de vários exercícios

envolvendo a leitura, os mesmos eram desafiados a descobrir o que a leitura podia ajudar na vida de qualquer ser humano. Diante disso, Freire (1997, p. 78) ressalta que

pespeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar sagrado onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora (...). Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê.

Sob esse ponto de vista, alfabetizar adultos remete à preocupação sobre que tipo de trabalho pode ser realizado, isso porque os adultos já possuem maturidade e experiência de vida. Desse modo, o método de Freire vai ao encontro desses alunos e das suas experiências, não ficando preso somente ao ato de alfabetizar. Busca a rigorosidade, na conquista da consciência de sua responsabilidade social/política do mundo que fazem parte, na discussão dos problemas locais ao âmbito nacional/mundial para que, através dessa reflexão, seja possível conscientizar e politizar. Para Freire e Shor (1993, p. 14) *“rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender”*.

Desse modo, o contato inicial na alfabetização é a pesquisa da realidade, o que Freire (1987) chamou de “pesquisa do universo vocabular”. Através do diálogo com o educando, estão presentes as falas, as preocupações e as expressões, as quais são anotadas, para posteriormente serem organizadas e “devolvidas” através de debates e da própria escrita. Isso porque os dados obtidos são da realidade, não vem de outra fonte que portem consigo ideologias e vocabulários desconhecidos, distantes dos problemas e das vidas dos alunos³⁵. Outra preocupação que se inseria na formação do educador estava ligada ao educador crítico e reflexivo. Freire (2002, p. 35) ressalta que *“nossa reflexão não deve apenas responder; ela deve mostrar às perguntas. É uma pedagogia das perguntas, atenta à curiosidade”*.

Nesse sentido, a construção do conhecimento partia de contextos interdisciplinares, tratando do debate acerca de assuntos em temas emergentes sobre a educação e a realidade atual, desafiando os alfabetizandos a falar e a escrever a sua palavra. Os aspectos didáticos definiam o planejamento a partir de temas geradores, no desafio de concretizar uma prática educativa, cultivando sujeitos que se movem pelo diálogo, pela ação e pela reflexão. Para

³⁵ Devo considerar que as reflexões dos educadores ocorriam após as aulas, em um diálogo com os educandos sobre o que havia sido produtivo e o que necessitava ser melhorado, informações que eram levadas às reuniões de planejamento com os colegas alfabetizadores, que discutiam ações para serem inseridas nos próximos planejamentos de aula.

Freire (1977, p. 41), *“o homem chega a ser sujeito mediante uma reflexão sobre a sua situação, sobre o seu ambiente concreto. Quanto mais reflete sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, disposto a intervir quanto à realidade para mudar”*.

Com relação à estrutura do curso, o mesmo era planejado a partir da prática dos alfabetizadores, observadas ao longo de cada Módulo. No decorrer das aulas que os educadores participavam, eram oportunizados momentos em que se analisava a ação docente na busca pela atitude reflexiva do professor. Muitas foram as marcas significativas que permaneceram nos alfabetizadores que viveram momentos de construção de uma postura filosófica. Como ilustração, transcrevi a fala do ex-alfabetizador do PAS, Gilvane Alves de Andrade, quando ressalta a sua participação no curso recebido no Rio Grande do Sul, o qual

só veio a trazer benefício não só para mim como minha pessoa, mas também para toda a comunidade porque quando nós passamos pelo processo de aprendizagem lá fora, já é o processo de nós já conhecer, né? As pessoas como a Nair, você que fez parte também, Beti, da nossa história. Então a gente já passa a ver as pessoas diferentes e aquilo que nós aprendemos lá só trouxe benefício porque nós voltamos e eu creio que quase todos, não tem o mesmo objetivo. Seria falta de ética minha dizer isso que todos, mas quase todos que foram e fizeram parte do programa de curso e capacitação no RS cresceu. Deu pra sentir já no tratamento, na cidade, né? Na forma de ser, como é ser diferente, como as coisas são diferentes. Então, a gente volta com o espírito novo, com uma vontade nova, a gente volta renovado! Quando a gente volta renovado com a comunidade, o local que você faz parte só vem ganhar com isso.

Uma das etapas evidenciadas por quem participou do Programa Alfabetização Solidária, certamente foi a de ter vivido um momento marcante do processo de alfabetização fora de sua realidade. A partir disso, foram sendo constituídas inúmeras críticas quanto à viagem dos alfabetizadores para realizar o Curso de Capacitação³⁶ fora de sua realidade e, no caso, em outro Estado. Há duas questões que considerarei sobre tal aspecto. A primeira delas refere-se aos gastos efetivados pelos parceiros, situando as empresas privadas, em deslocar um grupo de aproximadamente 15 pessoas para participar do curso, sendo que também havia outros custos que envolviam a hospedagem e o transporte, correndo o risco de selecionar pessoas que talvez não tivessem o interesse em realizar um bom curso e se profissionalizar, e sim, de conhecer um lugar diferente. Um segundo aspecto era o fato dos alfabetizadores em formação conhecerem uma nova realidade e extrair dela aspectos que podem servir de referência sobre a práxis para ações futuras, capazes de serem idealizadas e realizadas nas

³⁶ Esse é o nome dos cursos fornecidos pela organização geral do PAS. Na URI, nome dado é Curso de Formação de Alfabetizadores, devido a reflexão de que os cursos por si só não capacitam os alfabetizadores.

escolas em que os mesmos iriam trabalhar. A experiência no Rio Grande do Sul foi marcante, porque “o diferente” cativava o grupo. A alimentação, a cultura, os hábitos e os costumes eram motivos de olhares e pensamentos sobre a razão de tamanha diferença cultural, e isso se verificava com as idas até seus municípios. Outras imagens que sempre foram marcantes eram as mudanças nas vidas dos alfabetizados e, também, nos próprios professores da URI, que vivificavam esse momento de crescimento e de mudança a partir do contato com a cultura trazida pelos alfabetizadores. Espaço esse que exigiu trabalho em conjunto, disciplina intelectual, busca por fontes teórico-práticas, fundamentados nos contextos vividos e na tomada de consciência das situações limite e das possibilidades, perante o diálogo problematizador do que cada um sabia e do que conhecia. Por outro lado, às vezes, com alguns docentes faltava humildade, e o saber que os professores da URI detinham tornava-os superiores ao dos alfabetizadores. Freire (2002, p. 29) contribuiu com essa questão, salientando que

quando a gente, intelectuais, se soma à oralidade cultural do povo é importante não esquecer que há diferentes usos da corporalidade. (...) Muitas vezes não percebemos e não logramos nos somar a esses momentos de proceder epistemológico; é nesse momento que nós, intelectuais de formação acadêmica, corremos o risco de superposição. Nós impomos demais e entendemos de menos.

O clima vivenciado pela equipe de professores da URI, que buscava as informações para trabalhar com o grupo, foi tornando o espaço, durante o curso, de recriação de idéias, de dialogicidade e de valorização das diferentes culturas. O clima educativo vivenciado no Curso de Formação de Alfabetizadores era algo destinado à conquista de estar realizando um trabalho solidário e estar se relacionando com o outro, no sentido de aprendizado, de vida e da crença de mudança social através da educação. As reflexões do ex-alfabetizador Aiton de Souza Brito mostram como isso ocorria, pois, para ele, era visível o companheirismo e o comprometimento das pessoas que estavam envolvidas no curso. Ele comentava que o importante era sair de seu meio, chegar em outro ambiente e ser recebido com valor, com olhar dos professores que acreditavam no potencial dos alfabetizadores e, como salienta o professor do PAS, a possibilidade de *“ter participado ter conhecido outro mundo. Esse mundo que a gente via de olhos tapados e chegamos lá e voltamos com a outra visão, outra visão de mundo mais diferente”*.

O conjunto de conhecimentos vivenciados pelos participantes do curso na URI demonstra as aquisições de saberes que os alfabetizadores tiveram a oportunidade de

construir. Muitos dos professores que viajavam para o Rio Grande Sul nem sempre tinham a oportunidade de sair de seu município e, culturalmente falando, vê-se o quanto ampliou para eles os aspectos culturais e a valorização de sua própria identidade. Para a secretária de educação Tibiriçá de Andrade e Andrade, que participou do curso nos anos de 1998 e 2000, a vinda para o curso de Formação de Alfabetizadores oportunizou, não só para si, como para os demais participantes,

abrir novos horizontes, porque cada curso que você recebe, cada seminário que a gente participa, dentro de cada pessoa fica algo importante, não só para mim como todos esses professores que tiveram oportunidade de ir, entendeu? Porque a gente sente no momento que eles chegam aqui, a maneira como eles começam a trabalhar, tem mais amor entendeu? Não sei se é porque virem assim a responsabilidade lá fora que é completamente diferente daqui e sempre tem aquele acompanhamento e quando a gente tem esse acompanhamento então a gente fica com mais responsabilidade entendeu? Porque alguém que vai nos cobrar. E essa cobrança é importante porque nada a gente pode deixar à vontade da pessoa, a Deus dará. E a gente tem que ter aquele compromisso.

É interessante perceber como tais vivências oportunizam a reflexão do que é possível mudar em uma realidade a partir de uma referência que aponte para as ações necessárias, tornando prática a reflexão-ação. Essa postura reflexiva, como salienta Bussmann (1995, p. 245), vem do sujeito reflexivo, que *“são aqueles que, pela postura investigativa aqui exercitam, sabem não apenas identificar suas próprias competências e fragilidades, mas trabalhar para desenvolver ações desejáveis para um processo educativo crítico”*. Compreendo, também, que os sujeitos reflexivos são os cidadãos coletivos, não isolados, os que são concretos e históricos, tendo sua vivência como referencial. São sujeitos movidos por compromissos que respeitam o seu próprio ser e o que o outro tem a dizer, isso porque sabem ser políticos e empreendedores da educação. Para Veiga (1995, p. 242), *“a postura reflexiva é inerente ao ato educativo crítico e pressupõe, freqüentemente, momentos de isolamento investigativo e de visível abatimento provocado pelos obstáculos e derrotas”*.

O Curso de Formação de Alfabetizadores, que tinha como referência as obras de Freire, partia dos conhecimentos que os mesmos traziam de suas realidades, tendo sempre presente a utopia, lançando ações educativas e desafiando os educadores no desenvolvimento de um trabalho de qualidade, instigando o educando a ler o mundo e a sua palavra. A incitação à luta de compreender o mundo a partir da própria experiência é marcante, já que é tarefa do alfabetizador inovar e conquistar os espaços para semear uma educação que não deixe de lado a cultura popular.

3.5 Os desafios concretos na prática pedagógica do alfabetizador

A formação do educador sempre foi uma das preocupações primordiais da universidade. Afinal, “aprender a aprender” passa a ser aprender-a-ensinar, como uma atividade complexa que demanda uma constante reflexão sobre o ato de educar/aprender, além de analisar as possíveis saídas sobre as dificuldades individuais/coletivas dos grupos de alfabetizadores, caracterizado por pessoas que nem sempre eram docentes. Brandão (2002, p. 74), ao abordar o processo de aprendizagem, destacou que

aprendemos para nos incorporar a estes círculos e para aprendermos a torná-los sempre mais largos e mais densos e fecundos. Apenas uma dimensão em cuja fronteira quase nos aproximamos dos animais com quem compartilhamos o planeta, é que aprendemos ‘para’: para acumularmos competências necessárias, para nos instruímos em capacidades, para adquirirmos habilidades ou seja lá o que for, como algo destinado a ser devolvido sob a forma de alguma realização profissional do exercício do trabalho produtivo.

Como destaquei, a cada Módulo a universidade fornecia o curso para um grupo de pessoas que, no máximo, tinham o Ensino Médio na modalidade Normal, o restante era formado por cidadãos que tinham o concluído o Ensino Fundamental ou cursavam o Ensino Médio. Certamente, a prioridade estava em selecionar os sujeitos com formação adequada para atuar como educador, porém, havia comunidades que o número de analfabetos era grande e não tinha candidato para a localidade com formação adequada para assumir a turma. Desse modo, havia um acompanhamento assíduo da coordenação local e da universidade, que auxiliava no planejamento e na ação do alfabetizador para conseguir realizar um trabalho comprometido com a realidade.

Na verdade, os desafios com os professores em sua atuação estavam em realizar um trabalho capaz de contemplar a proposta enunciada para o PAS e por outro lado, alfabetizadores poderiam tornar real o modelo de escolarização que haviam tido. Desse modo, era necessária a profunda reflexão sobre quem era o professor de jovens e adultos e as tarefas que esse profissional possuía, tendo em vista a experiência de vida que os educandos traziam em si quando iam para a sala de aula e o espírito pesquisador necessário para sua ação.

Na perspectiva de uma prática de ação cultural, refliti sobre o real trabalho constituído nas classes. Freire (2002) chama atenção para uma revisão que o “intelectual” pode e deve fazer de sua reflexão, já que ele aprende com os sujeitos a superar suas limitações. Há, portanto, conquistas e riscos nessa relação. As conquistas podem ser evidenciadas se os professores descobrirem metodologias de aprofundar os conhecimentos já existentes, uma certa organização de seus saberes. O risco está em decidir pelo aluno/grupo o que eles devem conhecer/saber. *“Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isso ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles”* (FREIRE, 2002, p. 26).

Diante disso, é possível perceber que a experiência que os alfabetizadores tiveram nas classes de alfabetização foi algo significativo, que os fez apropriar-se das múltiplas aprendizagens desse processo cotidiano em suas vidas. Uma dessas aprendizagens relacionava-se com a concepção de educação, vista como apropriação de saberes historicamente produzidos, por isso, ela era puramente humana e visava superar, ao menos em parte, as desigualdades entre os homens. Ela era, ainda, uma atualização histórica de cada indivíduo, que, ao reconhecer-se como sujeito, tornava-se educador/mediador, direcionando o mundo infinito de criação humana. Por isso, *“ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”*, como lembra Freire (1997, p. 81). O ato educativo deve estar alicerçado na investigação, que é a opção pela pesquisa na compreensão de que o mundo educativo se dá através dos empreendimentos que cada um contribui para que o outro possa crescer. Cabe, por isso, ressaltar que a ação educativa está intimamente ligada à especificidade humana, que deve se esforçar para estar à altura de sua tarefa, não se medindo pela cientificidade dos conhecimentos, mas pela relação efetivada pela libertação a partir do conhecimento de mundo, para que a ciência seja aliada à vida do educando.

Nesse contexto, relembrei os momentos das entrevistas em que os alfabetizadores, num nível geral, comentavam sobre as dificuldades encontradas para organizar as turmas e que a participação dos mesmos nas aulas necessitava abordar a sua realidade. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos não visa ao ensino “bancário”, mas ao desvelamento do mundo, tanto do educando, como do educador, o qual, através do diálogo, adquire novos conhecimentos, pois quanto mais se busca investigar a realidade, mais se educa junto com o

educando, evidenciando a investigação contínua e o aprendizado construído fora da escola. Os desafios do PAS pautavam-se em conseguir desvelar a realidade, em problematizar situações para que o educando buscasse as respostas, a partir da observação de seu entorno. Agindo assim, seria possível superar aquilo que Freire (1987, p. 58) chama de Educação Bancária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação (...). Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Avançando as questões acima expostas, analisei os questionamentos de Freire e Nogueira (2002) sobre onde se aninha o saber popular, esse exercício que se constitui numa ação popular, em que “captura” as relações entre as pessoas para que, depois, seja possível conhecer e refletir sobre a realidade. Isso porque esse processo de conhecer e de refletir leva ao aprendizado da esperança. Os autores (idem, p. 22) esclarecem, também, que a luta exercida traz em si uma certa noção de onde se quer chegar e como remover os obstáculos, dizem que *“as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades – as que fazem lutar – não são tão exageradas, e podem ser resolvidas”*.

Desse modo, percebi ser pertinente citar Brandão (1995) quando trata da Educação Popular como um trabalho de base organizado pelas diferenças que existem entre as classes em ações, voltadas para os sujeitos de modo que esses possam organizar-se politicamente. A EP liberta o homem porque parte da realidade do educando e trabalha com fatos concretos do dia-a-dia e, como cita Zitkoski (2000, p. 43), *“como base para superar as situações limite que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las”*.

O Curso na URI segundo palavras da coordenadora Nair Maria Balem, objetivava trabalhar com uma prática alfabetizadora que partisse de um determinado contexto social, cultural e político. *“Deve atender às mais diferentes linguagens pela produção de textos para que o letramento se torne efetivo, favorecendo a alfabetização significativa (...) Acreditamos que um professor bem preparado pode produzir um ensino de qualidade e educar para a*

cidadania”, sendo, por isso consciente quando estuda sua própria prática e aprende com ela, transpondo o limite da escola. Desse modo, cabe ao professor adquirir conhecimentos e habilidades para efetivar a leitura em todas as áreas, pois, assim, o diálogo e o conhecimento do educando acontecem com maior propriedade. Por outro lado, quando não acontece o exercício do diálogo consciente e da construção de cidadania, o professor perde seu espaço.

Freire e Nogueira (2002, p. 57) acentuam que *“a competência profissional não se define apenas pelo perfeito cumprimento de regras e rotinas”*. Considerando tal apontamento, refliti sobre as oito classes de alfabetização implantadas na sede do município desde o início do PAS. Foram feitas as experiências e diria, tentativas de oportunizar aos munícipes da área urbana sua formação, porém, as mesmas não obtiveram sucesso. Os objetivos lançados pela coordenação, Secretaria de Educação e pelos alfabetizadores nem sempre contagiavam os alunos. Os motivos que posso citar advinham do próprio alfabetizador, que nem sempre agia conforme a proposta lançada, e da existência dos aparelhos de televisão, que “roubavam” a atenção dos alunos e a classe era concluída devido a evasão. Tenho nos registros, através dos relatórios do PAS, a classes dos garis, funcionários públicos analfabetos. A turma foi montada com o objetivo de alfabetizá-los e qualificar o trabalho que realizavam no funcionalismo público. Essa foi uma turma que, mesmo ocorrendo evasão, concluiu o Módulo.

Nos depoimentos reunidos dos alfabetizadores, identifiquei inúmeros aspectos que destacam suas aprendizagens no ato de educar. Nesse movimento que se estabelece entre educador comunitário, há inúmeros desafios que se estabelecem por conta da situação, mas que, através da participação assídua desses elementos, é percebido o desenvolvimento significativo na vida desses sujeitos. Para o alfabetizador Uilson Pereira do Vale,

antes e hoje sempre há uma diferença e acontecendo fatos com certeza a mudança será mais ainda. Com certeza, mudanças houve boas depois do programa. Como eu já citei, eu sempre repito que antes, o antes, você era aquela pessoa parada, né? Você por exemplo, não tinha uma disponibilidade de chegar criticando, de chegar é tentando de alguma forma fazer alguma mudança. E através do programa você já observa assim que começamos um meio tímido, você ali, tentando pegar, tentando é de uma forma entrar realmente dentro do programa, se encaixar, digamos, se entrosar dentro daquele programa e aí você vê aos poucos você de alguma forma crescendo. Por exemplo, você sente uma dificuldade até em planejar uma aula e hoje o programa ele não ensinou a gente ter um modo de vida diferente, porque eu acho assim; que todo esforço que você faz em determinada área é algo a fazer você crescer. E se hoje eu participo do programa, com certeza só vem a fazer com que nós crescamos, tanto a mim como a nosso grupo.

O alfabetizador Ailton destacou que sua paixão pela educação, mais propriamente a EJA, iniciou após ter participado do PAS. Segundo ele, ao participar do programa, percebeu o quanto havia criado vínculos com seus educandos, *“quando você sai da sala de aula, você deixa a sua metade, uma metade sua lá que é o companheirismo, a amizade que você arruma ali dentro, vários outros fatores que deixa você ficar preso ali”*. Narrativa semelhante foi da ex-alfabetizadora Hilda, que salientou o seu aprendizado através das metodologias de ensino de leitura e escrita e do planejamento das aulas. Ela ressalta que tinha consciência do que se tratava o planejamento e comentou que *“hoje eu não entro na sala sem mal preparado porque de grande importância a gente levar a preparar. E tudo isso aprendi a toda a base assim da minha vida profissional sobre educação eu devo ao aqui há o que eu aprendi lá no Rio Grande do Sul”*.

A partir da afirmação da ex-alfabetizadora descrita acima, fiz uma reflexão sobre a consciência despertada nos alfabetizadores através da vivência do processo de alfabetização, cuja presença de cada indivíduo era de vital importância. Enquanto para uns o curso mostrou novas possibilidades de crescimento, para outros, não houve um envolvimento tamanho. Os aprendizados também estendiam-se na ampliação do universo cultural, com novas leituras, o que os aproximou das múltiplas manifestações dos saberes discutidos no espaço acadêmico. Isso garante a valorização de que há desafios na prática educativa que residem além da pura questão metodológica, isto é, a necessária compreensão de que sem leitura e reflexão não se formam alfabetizadores convictos de seu papel social, instigando-os a pensar e a solidificar ações mais solidárias e agregadas de saberes. Tendo em vista esses aspectos, era necessário que cada alfabetizador assumisse com total responsabilidade os desafios de superar as dificuldades e as inquietudes que passavam ao longo do trabalho, tanto o alfabetizador, quanto o alfabetizando. Freire (1987, p.70) destaca que:

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

O diferencial era constituir uma dinâmica metodológica, criada a partir das experiências de vida dos educandos, útil para a alfabetização, utilizando para a escrita as palavras, as expressões e as vivências. Para Maria do Carmo Andrade, a metodologia de trabalho utilizada na alfabetização era sempre novidade. A experiência vivenciada por ela em

sua sala de aula era transmitida aos outros professores de sua escola. A mesma comentou que, no Povoado de Pedra Vermelha, onde exercia sua profissão, acompanhava de perto o caráter individual das ações promovidas pelos alfabetizadores. Ela contou, ainda, que

as meninas diziam assim: Maria como é que você quer que eu pegue o monte de letrinhas do jornal e trabalhe com os meninos desse jeito é como é que eu vou tirar essas letras do chão? E eu dizia ‘mulher dá certo! Leva o jornal pra sala de aula aí mando os meninos tirar as letrinhas e uma vizinha colando em algum lugar para ver se não dá certo’. Aí foi trabalha as letras também, fazer aqueles testes de casamento editais não sei o que lá, com o pessoal da quarta a terceira série.(...) E aí as meninas das minhas colegas foram vendo que dava certo usar esta metodologia, em vez de você usar em um livro didático. Olha a ousadia! Pedir que elas parassem de usar o livro didático para fazer leitura. Vocês trazem alguma coisa que eles gostam de fazer na sala de aula e pronto.

Com a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos clássicos da alfabetização socioconstrutivista, os alfabetizadores vivenciavam meios de construir o saber, produzindo-os e apropriando-se de conhecimentos gerais e com especificidade nas questões referentes à Educação de Jovens e Adultos, que busca realizar a leitura e a escrita através da reescrita das mesmas, descobrindo uma conexão entre o texto que é lido e o contexto em que o mesmo foi escrito, vinculando essas histórias ao ambiente do próprio leitor. Tais considerações foram expressas pelo alfabetizador Pedro de Jesus Silva, que, em entrevista, ressaltou que ao participar do PAS e desenvolver suas aulas a partir da proposta da URI, percebeu o quanto os alunos tinham vontade de escrever, de aprender.

Os alunos chegavam no outro dia com um bilhetinho pra você, com um bilhetinho pra ler pra sala. Isso era uma alegria porque eles diziam: olha professor hoje eu tô lendo no pé da letra. Eu tive também dois alunos do primeiro módulo que eu trabalhei que eles quando concluíram o módulo tava tendo seleção e tava tendo um curso da seleção de profissionais do município e eles participaram os dois participaram para a gente agente de serviços gerais e todos os dois concluíram repassado na então isso e que eu me senti muito orgulhoso porque é foi a partir da uma trabalho, a partir do programa no município o que veio com que aqueles alunos pelo menos sei incentivados a participar e chegaram a concluir.

Mediante tais afirmações, há que destacar a posição radical democrática do alfabetizador, aquela que é diretiva e ao mesmo tempo liberta, onde não há autoritarismo do professor. O educador libertador se diferente do domesticador, porque direciona-se no sentido de estabelecer uma atmosfera de “camaradagem na aula”. Para Freire (1978, p. 204), *“isto não significa que o professor seja igual a eles. Não. Ele dá as notas e passa os trabalhos a serem feitos”*. Por outro lado, Freire alerta para a competência crítica, que nem sempre se assemelha a dos alunos, porém, é necessário que os educandos cobrem do educador essa postura. A natureza diretiva está, por isso, na prática da educação. A relação do professor

libertador é aquela em que os alunos estão a seu lado, que saibam dialogar. E ele, com racionalidade e paixão de discutir, possa falar e dizer, uma postura de educador não-paternal, com “dádiva angélica”. Desse modo, o professor constrói o saber com o educando quando há um intercâmbio de conhecimentos, por entre uma relação dialógica.

Pensar na formação do professor libertador é pensar no que Freire (1992) concebia como o destino de aprender. Para ele, ensinar a aprender só é válido na medida que os alfabetizandos se colocam na condição de aprendizes, quando aprendem a aprender, assim como quando visualizam a razão de ser do objeto ou do conteúdo. Por essa razão, destaquei o necessário trabalho da coordenação, que mobilizava constantemente os educadores, gerando vínculos com os educandos e aprendendo a liderar as ações com eles. Um exemplo de um educador/líder e conscientizado de sua prática é o atual Monitor Pedagógico Agnaldo Andrade de Brito. Sua história, marcada pela liderança na comunidade e posteriormente, no PAS, transparece a possível construção de uma imagem humana que mobiliza o povo e se coloca na condição de aprendente. O PAS aliou, em sua base, pessoas como o referido coordenador para dialogar e conquistar outras pessoas que pudessem seguir adiante com o objetivo de conquistar alfabetizandos e de se realizar um trabalho sério e de competência. Agnaldo, em entrevista, salientou, como, historicamente, construiu sua identidade de educador comunitário.

Eu, nesse aspecto assim pessoal sempre fui uma pessoa assim que procurei ser solidário né? De um modo geral. Eu iniciei no trabalho há 12 anos, já trabalhava com o grupo de jovens e... , na Lagoa do Saco, passei a ser animador do grupo de jovens, que é assim vinculado à Igreja, que são resultados. Aos 14 anos que eu vim para Monte Santo e daí anos depois meu pai assumiu a presidência dos trabalhadores rurais e eu de uma certa forma eu ajudei, eu coloquei, eu sempre tive assim aquele espírito de... eu posso até dizer assim, de um líder comunitário, de ajudar, de realmente fazer alguma coisa e quando eu decidi a ingressar nessa carreira como professor eu não sabia o que eu queria né?

Assim, constatei, que despertar a postura do alfabetizador é criar oportunidades para que eles possam vê-los como parceiros que promovem o desenvolvimento do outro, como agente transformador. Para tanto, é necessário resgatar a auto-estima, na valorização da própria cultura e dos saberes que ao se acumularem, articulam novas manifestações que, aqui, estão ligadas à leitura e à escrita. Desse modo, a educação pensada para os adultos busca fazer do alfabetizador popular um sujeito também em processo, que, à imagem de outros cidadãos, buscam a mediação e libertação, a descoberta da vida coletiva, o posicionamento crítico perante as várias situações e a retomada da esperança e do sonho.

3.6 Reunião de alfabetizadores – “crescimento” e “ação”

O acompanhamento da atuação pedagógica dos alfabetizadores era realizado pela coordenação local, estruturada por dois membros: um denominado coordenador, que desenvolvia atividades referentes a estrutura das salas e ao acompanhamento das questões burocráticas do programa, e o monitor pedagógico, que orientava o trabalho nas classes, dinamizava reuniões e, em companhia do coordenador, realizava visitas semanais e/ou quinzenais às turmas. As visitas do professor da universidade objetivavam acompanhar o trabalho do professor/alfabetizador e incentivar os alfabetizandos a permanecer na escola, numa interlocução capaz apoiar os alfabetizadores para ter segurança de sua ação, já que um dos problemas enfrentados, ao longo do processo, era a evasão dos educandos, principalmente dos alunos mais idosos. Esse entrave era freqüente e os alfabetizadores realizavam um trabalho constante de visita às famílias, incentivo e diálogo, para que os alunos continuassem nas escolas, já que nem sempre haviam tido oportunidade de estudar. Para a Secretária de Educação, Tibiriçá de Andrade, esse é um dos diferenciais dos educadores que atuam com jovens e adultos. Comenta ela que

a professora vai em busca, vai buscar em casa e sempre a gente diz isso: “por que o professor vai buscar em casa?” Porque ele sabe se por acaso ele não tiver o número de alunos suficiente dentro de sala de aula ele vai perder, tem essa cobrança, e o outro não, tendo ou não ele recebe. Então por isso que eu acho que existe mais um pouco de dificuldade pra continuar.

O trabalho de incentivo para que o aluno permanecesse na turma possuía dois aspectos que merecem destaque. Um deles apontava para o compromisso do educador que matriculava 25 alunos e possuía a tarefa de concluir o Módulo de cinco meses com o número mínimo de evasão. Destaquei esse aspecto porque, ao longo do trabalho, com os alfabetizadores, a equipe da universidade foi percebendo que deveria trabalhar com a reflexão constante do educador, seus compromissos e sua postura posterior a viagem ao Rio Grande Sul, quando esse voltava ao seu município e tinha que desenvolver um trabalho assíduo e eficaz, mesmo ciente de que poderia ter atraso a Bolsa do Alfabetizador, o que, para grande maioria, era motivo de desinteresse do próprio professor em dar continuidade com sua atuação na classe. Outra questão era o compromisso do próprio educando, que assumia sua condição de aprendiz e de sujeito e participava ativamente das aulas. Tendo em vista esse olhar do educador para

cada situação do aluno, havia uma constante reflexão com o grupo de alfabetizadores sobre seu papel e compromisso com a comunidade.

A dinâmica dos encontros com os grupos ocorria semanalmente. Em um turno dialogavam sobre suas práticas e ensaiavam os planejamentos para a semana posterior, oportunidade em que ouviam os colegas e, com o auxílio do monitor pedagógico, realizavam atividades com vistas a superar os principais problemas de aprendizagem. Uma vez por mês, a reunião era organizada pelo professor da universidade que também trabalhava com o Curso de Formação Continuada, qual tinha como principal objetivo qualificar o trabalho docente dos alfabetizadores, já que nem sempre esses tinham a oportunidade de ler e de buscar referências pedagógicas em outros meios. A coordenadora do PAS, no município Marlene Rios, registrou que

os Cursos de Formação Continuada têm muito significado, até porque o professor nunca está formado, ele está sempre em formação e os cursos têm ajudado a refletir melhor, até porque nós não temos ainda uma faculdade pra continuar os estudos, então, é uma continuidade dos nossos estudos esses cursos, nós não estamos parados. Com os cursos faz com que eles tenham a vontade do ler, a vontade do escrever, a vontade do professor assim que buscam, que está lá sempre buscando, então isso também foi um grande incentivo dos cursos, estão sendo aliás.

Nos depoimentos do monitor pedagógico e ex-alfabetizador Agnaldo de Brito, ficou evidente a importância desse contato com o grupo. Para ele, as reuniões pedagógicas que houve e ainda hoje ocorrem foi o grande passo dado além do Curso de Formação. Segundo o monitor, através das reuniões pedagógicas o grupo trocava experiências, integrava-se mais e socializava conhecimentos, sugerindo atividades e enriquecendo o trabalho, através do diálogo que acontecia entre todos os alfabetizadores e momentos de leituras. *“Eu acho que é com o estudo, o estudo primeiramente é que nos proporciona isso. E nas reuniões pedagógicas o momento de estudo e um momento de crescimento pra todos nós”*, comentou o ex-alfabetizador.

Para o alfabetizador Uilson Pereira do Vale, as reuniões sempre foram de grande relevância. Em suas palavras, salientou sua necessária participação nos encontros, na imagem de alguém comprometido com seu fazer e, por isso, sujeito de sua história.

Participo de todas as reuniões mesmo e, com certeza hoje se eu chegar numa sala de aula sem um planejamento eu não sei dá aula. Eu fico totalmente perdido, é melhor ficar em casa porque eu chegar lá não vou fazer nada e o que, digamos, vou tumultuar na sala. E essas reuniões da gente buscar algumas informações diferentes,

é pra realmente nós nos planejarmos, tentarmos crescermos em cima disso. E aí a gente vai pra nossa localidade né, munidos de materiais, como já foi falado, e com o planejamento a ser adaptado em cada sala. Debatemos nas reuniões e levamos pra ser diversificado em cada área, em cada localidade e em cada sala de aula.

É pertinente destacar que, mensalmente, os alfabetizadores tinham o encontro com o professor da universidade para aprimoramento de estudos e reflexões. As dinâmicas dos encontros advinham de assuntos elencados pelo grupo de alfabetizadores e pela coordenação. Na visita do mês, o professor questionava qual era o interesse do grupo para dialogar no encontro posterior, assim, tudo o que era de interesse dos alfabetizadores para o momento era trabalhado como um dos objetivos essenciais. Inúmeras vezes eram convidados profissionais, representantes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas do município para participar, fato que ampliava a qualidade do trabalho docente, devido à diversidade de experiências que eram dialogadas no decorrer dos encontros, já que discutir temas agregados à formação docente sempre era questão atual.

Em uma outra direção, podemos pensar que somos seres convocados a aprender conhecimentos realizados por outras pessoas, com outras pessoas. Por e com atores da vida cultural situados, como nós, em nossos próprios círculos da vida cotidiana. Ou sujeitos sociais situados em outras eras, em outros cenários e outros momentos da nossa vida diária. Mas sempre pessoas cuja experiência de saber, aprendida e dada aos outros em múltiplos diálogos, nos faculta ingressar em círculos e circuitos do trabalho de conhecer-e-aprender (BRANDÃO, 2002, p. 74).

Vale salientar que a prática docente sem planejamento não se dá com total responsabilidade. O ato de planejar é sempre determinante para que o educador tenha um bom êxito em sua atuação. Os encontros entre os alfabetizadores iniciavam com uma mensagem, então era realizada a reflexão inicial junto ao trabalho e, posteriormente, cada alfabetizador dava seu depoimento compilando informações com ênfase na sua realidade. As falas de cada educador auxiliavam os demais a lembrar de sua realidade e relatar como estava o processo de alfabetização. As reuniões pedagógicas sempre foram momentos válidos, como ressaltou a coordenadora municipal do PAS, Marlene de Oliveira Rios, *“discutíamos as atividades planejadas, replanejadas, davam idéia, cada um seguiria uma coisa e a gente tentava adaptar aquilo que foi aprendido lá com a realidade, com a nossa realidade, totalmente diferente”*. Os encontros eram momentos de reflexão, de construção e, sem eles, não se imaginava o trabalho a ser desenvolvido na outra semana. A necessidade de planejar a aula era sempre marcante.

Mensalmente, cada alfabetizador era desafiado a atingir determinados objetivos, os quais possuíam os conteúdos de alfabetização aliados aos trazidos da realidade. Tarefa árdua, já que, como assinala Freire e Nogueira (2002), pode ser definida como risco ou como conquista. Risco porque o alfabetizador pode decidir pelos educandos os conteúdos que eles devem saber, roubando deles a autonomia no processo de saber e aprender e, ao mesmo tempo, tal atividade pode ser um mérito quando os educadores descobrem meios pelos quais os educandos e sua comunidade conheçam melhor aquilo que já sabiam.

Outra atividade mensal era a análise do que realizavam para ampliar os conhecimentos daqueles alfabetizando que não estavam atingindo os objetivos propostos e a partir disso, eram realizados os planejamentos que contemplassem as realidades de cada sala de aula. Os objetivos estavam em compreender a lecto-escrita e fazer uso em seu cotidiano. Por isso, eram trabalhados cálculos matemáticos que faziam os alunos pensarem em ações práticas, como ir à feira, efetuar registros dos produtos vendidos e estabelecer relações com a leitura dos problemas de sua própria comunidade, tendo como exemplo disso, o trabalho de leitura e escrita com os produtos agrícolas que plantavam em cada temporada e os estudos acerca da identidade cultural. No que tange as questões de planejamento, o alfabetizador Uilson destacou que os encontros sempre foram oportunidades de trocas de experiências. Ele salientou que o docente deve ter convicção de seu trabalho, mesmo sem ter experiência, o professor necessita saber o que trabalhar com o educando e buscar por novos conhecimentos, metodologias, pois, segundo o ex-alfabetizador, essa atitude

só vai fazer com que cresça, a sua aprendizagem, sua maneira de ser como pessoa, como cidadão, enfim, de toda a maneira. E isso com certeza agradece o programa porque se não fosse o programa, por exemplo eu não estava participando do curso pró-formação, Por exemplo, hoje eu poderia dizer: não estou com a bagagem que eu já considero que eu tenho, uma determinada bagagem que eu teria, por exemplo, se eu tivesse só no colégio, só estudando aquela área específica.

Para Maria Olívia Dantas, ex-alfabetizadora, o encontro com o grupo era momento importante no processo de construção do conhecimento dela enquanto docente, auxiliando a planejar as atividades para levar às classes, porque *“funciona semanalmente onde a gente se reúne aqui pra ver dicas pra um novo planejamento e contar como foi nossas aulas, assim, quais as dificuldades que a gente teve e tentar através delas, melhorar nosso trabalho”*. Uma preocupação que sempre emergia do grupo era com os conteúdos a serem desenvolvidos. Isso porque havia dificuldade do alfabetizador em conceber os conteúdos a partir dos saberes dos educandos. As respostas pautavam-se em Freire (1997, p. 110) quando esclarece que esses

aspectos são questões problematizadas pelos alfabetizadores, questionando a função que cabe aos educandos na organização 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?”* Portanto, a educação faz-se nas comunidades aprendentes, onde se instaura o aprendizado solidário, e esse não pode ocorrer sem diálogo e sem compromisso com os sujeitos. O diálogo é sempre criativo e re-criativo, ele está presente na aprendizagem, porque ela não ocorre de forma individual, e sim, sucede como movimento de vida, como prática permanente da busca pela libertação.

3.7 As classes de alfabetização como espaços de vida

O acompanhamento ao trabalho do alfabetizador era realizado mediante visitas às classes de alfabetização. As mesmas tinham como objetivo efetivar um acompanhamento ao trabalho desenvolvido pelo alfabetizador e observar o processo de construção do conhecimento em que se encontrava os educandos, auxiliando os educadores a construírem marcas de uma ação séria e competente. Para Freire (1997, p. 47), *“o homem não pode participar activamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para se transformar”*.

As escolas, em sua maioria, situavam-se distantes da sede do município. Era necessário deslocar-se muitos quilômetros até chegar nas classes de alfabetização. A distância e o cansaço, porém, sempre foram superados pelo que observávamos nas classes. O contato com as pessoas, as palavras ditas, os exemplos de vida colhidos, a interação com as letras, foram momentos registrados como conquistas que marcavam a politização dos educandos na busca pelo seu letramento.

É importante salientar que a visita era sempre oportunidade para incentivar os alfabetizados a que continuassem na escola, além de observar os aspectos pedagógicos, as produções dos alunos, os “ambientes alfabetizadores” e toda a rede de relações que se estabelecem por conta da escola. É por isso que defendo, com Brandão (1995), a forma de se produzir uma nova ciência, aquela que parta do próprio aprendizado, numa interação com o

mundo de que somos parte. Num contato direto com tantas vidas, que, de algum modo, ainda não haviam tido o acesso ao mínimo que se exige do cidadão para o mundo atual, posso afirmar que multiplicamos a idéia de valorizar os saberes e, assim, propomos, como Freire, que as turmas pudessem dizer a sua palavra, contar a sua história e dialogar sobre os caminhos que remetiam a outros saberes construídos por cada um e, ao mesmo tempo, tendo presença do outro, sabendo apoiar, direcionar e tornar visíveis as possibilidades que cada cidadão tem de contribuir para construir sua história. As narrativas do monitor pedagógico Agnaldo elucidaram o necessário acompanhamento ao grupo.

Pra mim, o que as visitas representam é o acompanhamento real da situação. Eu acompanho! Sinto não poder acompanhar o máximo possível devido até a questão de transporte. Que nem sempre a gente tem, as questões das condições. Agora por exemplo tá chovendo, nem todas as noites a gente consegue ir pra visita. Mas eu olho assim, eu vejo isso como um acompanhamento bem próximo e real. Porque uma coisa Beti, é você participar de uma reunião pedagógica que, na maioria das vezes, é uma questão mais teórica, tá entendendo? E como sempre eu coloquei desde o início na capa citação quando eu fui alfabetizador do PAS e eu continuo persistindo nisso, naquela questão de dizer assim uma coisa é a teoria outra coisa é a prática, que muitas vezes você tá ali numa reunião, dando sugestões, orientando como é que as coisas deverão acontecer, mas quando você parte pra realidade, pra prática mesmo, você percebe que os alfabetizadores sentem alguma dificuldade, que ele enfrenta alguns empecilhos.

Os olhares desses tantos alunos-professores eram os mais diversos. Suas histórias, marcadas por tantas dificuldades, agora tinham um destino: a escrita, a possibilidade de um registro em que havia o eu como resposta. Intitulo como professores aprendentes porque, como diz Freire (1997), enquanto ensino, aprendo e enquanto aprendo, também ensino. Por essa razão, sensibilizávamos as turmas no sentido de mostrar o quanto o seu saber auxiliaria no planejamento do professor e por isso, eles tinham que falar, “dizer a palavra” para que, a partir de suas vivências, fossem reconhecidos como sujeitos de seu próprio conhecimento, transformando a escola em seu conteúdo de vida. Os conteúdos emergiam a partir do contato do alfabetizador/alfabetizando, através de uma situação dialógica, pois, como lembra Freire (idem, p. 117), *“o diálogo entre professoras ou professores não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas”*.

Eis, então, a “tarefa” da educação: mediar o conhecimento, valorizando os saberes já possuídos para reconstruir, a partir deles, novas experiências de conhecimento. Acúmulo de saberes que não só os alfabetizados receberam em suas salas de aula, mas que registro como feitos positivos em tantos quilômetros percorridos durante as noites que visitei os mais longínquos rincões, acumulando um rico material, que alimento com sonhos e conquistas,

mesmo parcas, porém, que alicerça e mostra o que é possível realizar quando realmente o educador acredita naquilo que faz.

Não só o educador, mas também o educando, mesmo não atingindo todos os objetivos, percebe na escola um retorno à vida. É isso que considero relevante destacar: a escola como espaço de vida, a qual se mostra a partir das experiências e do aprendizado que se faz ao longo da vivência e das experiências, possuídas de saberes, que o ser possui. Ao constituir tal compreensão, entendo que a EJA representa, atualmente, um processo de educação contínua.

Partindo da educação que se programa de uma realidade e esta, por sua vez, suscita novas buscas e aprendizados que o indivíduo tende a realizar para (re)aprender a viver em seu mundo, a escola é o lócus das transformações que se estendem no campo social, tecnológico, científico e cultural. Na busca por entender as concepções educativas, as leituras de Freire apontam que, ao atuar com jovens e adultos, no processo de alfabetização, o ser humano, como sujeito histórico, tem condições de aprender, de construir e de se conscientizar. Para ele onde há vida, há inacabamento e mulheres e homens podem conscientizar-se de sua inconclusão, na perspectiva da construção de novos saberes. Diante do exposto as idéias de Furter agregam-se a Freire e salientam que é possível crer que a educação deve conceber-se permanente, prosseguindo ao longo de toda a existência humana, para que nela, o homem permita-se viver no mundo planetário, tão marcado por conflitos, limitações e contradições que caracterizam os variados setores do contexto atual.

Aproximando a Pedagogia de Freire e a concepção de Educação Permanente de Furter, constato que os educadores tratam da educação como vida e construção permanente de novos saberes, considerando sua proximidade com a educação e a alfabetização para a cidadania. Ao desenvolver pesquisas no campo de analfabetismo e da cultura popular, Furter despertou os olhares dos brasileiros na década de 60, oportunidade em que introduziu o conceito de Educação Permanente e Andragogia (pedagogia de educação de adultos). Diante disso, posso destacar que a educação é de fundamental importância, não como forma de “dar” uma cultura, mas de possibilitar ao indivíduo instrumentos que permitam ser cultos. A educação, segundo o autor, pode ter uma metodologia considerada como “a aprendizagem do aprender”.

Outro aspecto destacado pelo estudioso suíço é o princípio da esperança, tratado por Freire com tamanha propriedade. Nas considerações de Gadotti (2001, p. 281) sobre o

pensamento de Furter, é percebido que *“se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo. Não é mais possível, pois, dividir a vida humana em duas partes distintas: o tempo da aprendizagem (da infância até a adolescência) e o tempo da maturidade, onde se goza do aprendizado”*. Essa crença é a “bandeira de luta” aos alfabetizadores de jovens e adultos que, ao iniciarem seus trabalhos em classes de alfabetização, inúmeras vezes se deparam com uma realidade em que os alunos não crêem que podem aprender depois de uma certa idade, já que sua vida foi um constante desencontro com a escola devido a inúmeros fatores, dentre os quais podemos citar a não oferta de ensino, o trabalho infantil e o auxílio para o sustento da família. É pertinente salientar uma frase ouvida com frequência quando visitava as classes de EJA no início das atividades de alfabetização no município de Monte Santo/BA. Os alunos costumavam dizer que *“papagaio velho não aprende a falar”*, ditado popular que demonstrava o que as palavras de Gadotti enunciaram quanto à vida dividida em duas partes, isto é, diante da realidade dos educandos jovens e adultos são percebidos sentimentos duplos, em voltar à escola e ao mesmo tempo, a dúvida do que podem aprender. Certa vez, no município ora citado, ocorreu o relato de um senhor, aluno de alfabetização que, após quatro meses participando das aulas comentou: *“agora tá provado que papagaio velho, além de aprender a falar pode até cantar,”* referindo-se à aprendizagem que havia tido a partir de sua participação na classe de alfabetização do Programa Alfabetização Solidária.

Outro elemento que Gadotti (2001) menciona sobre Furter está em definir a criança como *“homem imaturo equivale rigorosamente à definição, também negativa, do adulto analfabeto, como alguém a quem falta algo que a educação pode lhe dar. A educação terá exatamente, a função social de completar o homem até ele receber tudo o que é necessário”* (p. 281). Por considerar o homem ser imaturo, a educação tem função principal de permitir ao homem *“fazer-se a partir da situação concreta e global na qual está colocado”* (p. 283). Por isso,

a educação, fundamentalmente não é conservadora, porque, assim, seria imaginar que o ideal é a situação atual; nem adaptadora, porque seria pensar que a socialização é a única maneira de amadurecer, nem tampouco será imposta totalmente pela sociedade, porque a educação goza de uma liberdade relativa dentro das estruturas sociais, liberdade que lhe permite prever a evolução.

Tais referências reportam-se também, à cidadania, que garante a compreensão de que o homem pode saber mais e por isso a educação deve ser entendida como um processo

permanente. Essa noção de continuidade está na consciência de que o homem não pára de se educar ao longo da vida. Isso garante a ele o aprendizado de que pode interrogar-se, auto-questionar-se e, nas situações problema, tornar-se mais problematizador na busca pelas próprias respostas, na certeza de que pode seguir ao longo de sua existência na perspectiva de aprendizagem. Para tanto, é necessário que o sujeito tenha oportunidades de continuar aprendendo durante toda a vida, em lugares, espaços e redes que garantam a própria reflexão de sua inserção no mundo em que ele é capaz de dialogar. Furter chama atenção para a não existência de condições para um verdadeiro diálogo. Fala do desnível radical, em que o professor dá seu saber com certas condições e o educando recebe-o o mais depressa possível.

A educação, na visão de Furter (1966), é aquela que deve ser compreendida com uma tarefa contínua e constante, sendo que, o ser humano deve viver em todas as situações. Cabe esclarecer que a finalidade da educação vai além de alargar o campo de ensino, de manter os alunos na escola ou entender a educação contínua como ampliação do ensino. Há que se pensar em uma educação permanente, ao longo da vida. Outra questão que o autor enfatiza é a redução dos adultos como simples alunos como se suas vidas não tivessem experiências. Para tanto, a Educação Permanente permite compreender o papel educacional num processo que se inicia e dá continuidade além da escola.

Segundo Furter (1966), para a antropologia moderna, o homem é um ser de contínua maturação. Não posso negar as idéias que foram criadas acerca da Educação Permanente. Primeiramente ela recebeu o conceito de ser uma educação extra-curricular, fora da escola, à margem da vida escolar, como se fosse possível realizar essa divisão. *“A hipótese discutível desta interpretação é que parte da convicção de uma dicotomia cultural profunda entre o que a escola ensina e o que a vida ensina,”* como assinala Furter (1966, p. 135), e para a Educação Permanente não há essa dicotomia.

Outra imagem de Educação Permanente foi a comparação com a Educação Complementar, tendo em vista que os cidadãos nem sempre recebiam a educação que tinham direito ou que necessitavam. O autor esclarece, também, que a Educação Permanente não deve ser uma forma disfarçada de transformar uma população inteira em seres letrados, antes de assumir uma verdadeira participação no desenvolvimento sócio-econômico.

Nas concepções de educação para o desenvolvimento de uma nação, a Educação Permanente também foi confundida com a Educação Fundamental, *“isto é, com um meio de integrar, na nação, grupos marginalizados, seja por falarem uma outra língua, seja por serem analfabetos, seja ouvido, por pertencerem a uma outra civilização”*, conforme explicita Furter (1966, p. 139). Isso ocorre porque uma nação só pode existir se falar a mesma língua, receber uma educação igualitária e compartilhar da mesma ideologia.

Há, ainda, a percepção de que a Educação Permanente preocupa-se com adultos e com jovens, estabelecida no sistema educacional a uma geração. São salientes, então, os medos dos adultos em voltar à escola, levando em conta sua vida, sua experiência e as diferentes linguagens que circundam em suas distinções entre a vida fora e a dentro da escola. Cabe, pois, estabelecer relação necessária entre Educação Permanente e Educação de Adultos, ignorando os limites que a escola possui e, com o tempo, admitindo novas inserções de leituras e reflexões, será possível crer que um dia o ser humano terá ação direta do educador, que dará autonomia para que o educando possa manifestar sua aprendizagem.

Entender a Educação Permanente como uma forma de Educação Popular, é outra visão que foi considerada, já que, pelo que demonstra a história, foram os movimentos de Educação Popular que possibilitaram uma nova imagem de educação. Para Furter (1966, p. 141),

parece-nos que a palavra popular é indefinida, sobretudo, depois do desgaste político da sua raiz – o povo; - que num continente que se cruzam as influências européias e americanas, sem se sintetizarem, o conceito de cultura é interpretado de maneira tão diversa que a expressão ‘cultura popular’ ou ‘educação popular’, por atraentes que sejam, não podem mais servir.

A partir das considerações acima expostas, cabe destacar que, por Educação Permanente, compreendo uma concepção dialética, um processo de experiência pessoal e global que se efetiva através da participação ativa e responsável de cada membro, seja qual for a etapa da vida que o sujeito esteja vivendo. A educação está conectada a vida e a organização dela manifesta-se através dos acontecimentos que visualizam formas de manter o sujeito atualizado, num processo constante de formação.

Na experiência educativa no município baiano, a compreensão de que a educação se dá por toda a vida não nasceu somente nos alfabetizando, mas também nos alfabetizadores, que assumiram o processo de formação continuada, sendo essa necessária a qualquer professor, que necessita estar em constante atualização. Essa formação, como esclarece Veiga

(1995), é um direito de todos os profissionais da educação, almejando sua qualificação e competência. A mesma é relevante pois sustenta-se no diálogo sobre a escola como um todo, em suas relações com a sociedade, e se fortalece na questões de cidadania, gestão democrática e metodologia de pesquisa e ensino.

É necessário, ainda, discutir dois níveis da Educação Permanente, destacando os imperativos e os objetivos que a mesma dispõe. Os imperativos podem apresentar-se através do contexto sócio-profissional, no qual o homem produz, havendo presença do consumismo e diante dos aspectos sócio-culturais, o aprendizado através de elementos artísticos. Em tais aspectos, percebo a necessidade do ser humano aperfeiçoar a formação profissional, pois, para Furter, o mestre é aquele que continua aprendendo. Na condição de aprendiz, Furter (1966, p. 146) ressalta que:

num mundo como o nosso, em que a ciência e suas aplicações tecnológicas progredem cada dia mais, não se pode admitir que o homem se satisfaça durante toda a sua vida com o que aprendeu durante uns poucos anos, numa época em que estava profundamente imaturo. Deve informar-se, documentar-se, aperfeiçoar a sua destreza, de maneira a se tornar mestre de sua práxis.

O autor destaca, também, que o homem deve participar da evolução da sociedade não só pela sua condição profissional, mas tornar-se membro efetivo em todas as atividades da realidade democrática, numa nova relação do indivíduo com seu meio, o que Furter institui como democratização real. Com isso, saliento Furter (1966, p. 29) quando diz que *“a educação do nosso tempo deve ser mais ambiciosa e ser a oportunidade dada pela sociedade à sua juventude para se preparar, se pôr em condição para enfrentar as perspectivas infinitas do mundo atual”*. Diante disso, é tarefa do educador criar estímulos, verificando até que ponto a vida cotidiana tem um valor educativo e analisar as relações, reconhecendo o educando como sujeito consciente e que busca permanentemente novos saberes que dignifiquem sua presença no mundo.

Tenho refletido que, mesmo não sendo alcançados os objetivos relativos ao letramento, o alfabetizando que participa do PAS, ao concluir o Módulo de Alfabetização, garante alguns conhecimentos que oportunizam a ele a busca de novas experiências de letramento. Assim, o saber e o aprender são despertados e permanentemente podem ser buscados porque os educandos, depois de uma experiência de sonho conquistado, sentem-se fortalecidos no sentido de que podem conquistar outros saberes, percebendo que o

conhecimento não se limita somente à escola, mas em seu “entorno” diante da compreensão que cada um possui de sua realidade.

Essa compreensão de educação como vida e, por isso, permanente busca de realização e de leitura do eu e do mundo, em Monte Santo, não aconteceu somente com as turmas de alfabetização. O tempo de aprender foi refletido também pelos coordenadores e gestores do município que, ao participarem dos Cursos do PAS e da continuidade das atividades do programa em cunho local, foram percebendo que eram comunidades aprendentes, interligando cada um ao aprendizado solidário, nas múltiplas relações pedagógicas e estruturais.

3.8 Coordenar – aprender ser sendo

Como já esclareci anteriormente, à frente dos trabalhos no município sempre houve presença assídua do coordenador municipal, auxiliado pelo monitor pedagógico. A coordenação do município, em 2004, assumiu suas funções no ano 2000 e anteriormente, três coordenadores já haviam desenvolvido tal atividade. Passar de professor/alfabetizador para gestor não era tarefa fácil, devido à complexidade existente em gerenciar todo o trabalho burocrático e pedagógico junto ao grupo de professores que, na grande maioria, eram limitados na docência. Esse limite era visível devido as poucas leituras e eventuais práticas que os alfabetizadores possuíam. Como já citado anteriormente, os alfabetizadores eram selecionados por comunidade e nem sempre a comunidade já possuía um profissional da educação.

Ao ampliar o conceito e a compreensão da imagem do gestor, percebi que este deve, portanto, ser analisado em uma organização interna de gestão, em um conjunto de estudos, ações e unidades escolares capazes de consolidar a construção democrática do processo educacional. Essa postura exige competência e politicidade, para que se estruture uma gestão participativa. Segundo Escodro e Bravo (2001, p.13 e 14), cabe à instituição definir

uma metodologia de gestão que dê sustentação às organizações educacionais, permitindo-lhes desenvolver adequadamente uma educação de qualidade (...). Cada um deve reconhecer seu trabalho, sua função, postura e necessidade para em seguida, propor metas mais consistentes à construção do novo (...). O papel do gestor é fundamental no acatamento e na prática dos princípios de gestão. É preciso ter coerência nas idéias e transparência na execução de projetos.

Por essa razão, é função do gestor ser capaz de delegar o poder em uma comunicação inteligível, num meio de relações em que a participação coletiva é a melhor forma de assegurar o compromisso com a inovação, com uma visão compartilhada de existência, parceria, liderança, democracia, trabalho cooperativo e relação dialógica. Maia (2000) salienta que:

o clima de tipo participativo também é subdividido em dois sistemas. O primeiro, de caráter consultivo, no qual a direção tem confiança nos professores, é permitida a participação nos diversos níveis da organização, apesar das decisões gerais serem tomadas no topo; no segundo, o sistema é de participação de grupo, no qual a direção tem confiança total nos professores e estes são motivados pela participação. Existe relação amistosa entre diretor e funcionários e todos os atores unem esforços para atingir os objetivos da organização (p. 89).

Diante das considerações de Maia, ressalto que, em Monte Santo/BA, o PAS vivenciou e vive um clima de participação tanto consultivo quanto de participação de grupo. Vi que a coordenação do PAS e a equipe diretiva da SMEC, mediante a situação, tomavam as decisões, como a escolha das comunidades em que seriam implantadas as classes com candidatos para alfabetizarem. Quanto “a participação de grupo”, foi possível verificar o clima de confiança que se estabelece quando um componente do grupo possuía dificuldades, como a organização do planejamento com questões específicas para construção do letramento.

Nesse sentido, illustrei, ainda, a imagem do gestor perante esse novo paradigma, alinhavando formas de envolvimento mais amplas do gestor em uma análise da dimensão participativa de cidadãos, construtores da educação, como seres capazes de fazer de suas relações uma vivência plena de postura política, alicerçada na dialogicidade, capaz de reconhecer o cidadão como ser histórico-social e cultural. Essa imagem traduz a experiência do coordenador da EJA, atual monitor e ex-alfabetizador do PAS, Agnaldo de Brito. A sua postura foi sendo construída mediante o acompanhamento que era realizado.

A gente percebe, assim, qual a dificuldade que o alfabetizador tá enfrentando. E, acima disso, a gente, eu particularmente, me preparo pra numa próxima reunião pedagógica, levar algo no sentido de sanar, de amenizar aquela dificuldade, aquele problema que ele enfrenta. E isso no sentido geral, na questão do acompanhamento das turmas, até pro próprio aluno, que ele sente mais seguro ao perceber que não está sozinho. Que tem alguém preocupado com ele, entendeu? E que eles sentem também que quando tão ali, eles costumam quando eles percebem que estão sendo fiscalizados, né? Então eles se preocupam mais com essa questão do estudo e da mesma forma que eles, a gente aproveita essas reuniões para conversar, dialogar, um pouco com eles, dar uma mensagem de incentivo, né? Contar uma história, um exemplo de pessoas que eram analfabetas, de pessoas que depois de adulto

conseguiram se alfabetizar. Então a gente sempre leva alguma coisa no sentido de motivar, incentivá-los a continuar estudando.

Essa participação, no entanto, é realizada em um âmbito de “co-gestão” educacional, em que os membros podem auxiliar nas decisões e ensejar articulações, num meio em que a criticidade e a dialogicidade são critérios primordiais que auxiliem no desenvolvimento, e também na comunicação entre os membros da gestão. Essa questão, como explicita Quaglio (2000, p. 50), *“envolve a adoção de uma postura onde os interesses do pessoal escolar articulam-se com os interesses das classes subalternas”*.

É importante destacar a trajetória da coordenadora municipal do PAS e analisar a sua participação com o grupo de alfabetizadores em sua comunidade. A ex-alfabetizadora Marlene Rios, que já desenvolvia liderança junto à Associação de Agricultores de sua comunidade, Lagoa do Saco foi sempre motivo de comentários entre o grupo devido sua presença atuante e comprometida com o PAS. Ela relatou que, quando ingressou no programa era uma pessoa ativa na comunidade, atuando na associação de moradores como secretária, sendo convidada pelo presidente dessa organização para problematizar situações e auxiliar nos debates instaurados quanto às prioridades das inserções políticas. Através dessas ações comunitárias, havia reuniões da própria associação, nas quais eram refletidas com os moradores as principais necessidades. A partir de sua inserção no programa, no ano de 1997, como alfabetizadora, foi crescendo e despertando a confiança do grupo. Ela comentou que a escolha de sua pessoa como coordenadora não veio da Secretária de Educação, nem Coordenação do PAS na URI, e tem consciência de que os próprios alfabetizadores contribuíram para que estivesse a frente do PAS. A coordenadora Marlene Rios salientou que, devido a alguns problemas que, ocorreram com a ex-coordenadora, no ano de 1999, deixou sua função de monitoria pedagógica e assumiu o cargo. *“Quanto às atitudes da ex-coordenadora e do comportamento dela, os alfabetizadores começaram a questionar isso e começaram a chegar pra própria Nair e dizer que eles achavam que não deveria mais continuar com aquele coordenadora e me escolheram”*. A referida coordenadora, em entrevista, comentou que, após assumir a coordenação do PAS, inúmeras foram as mudanças em sua vida, suas relações e seu caráter:

eu me vejo muito diferente, eu cresci em termos de conhecimento, em termo de prática pedagógica, em termos da própria atuação em sala de aula, eu modifiquei, fiquei menos temperamental, eu era uma professora muito, pode-se dizer que agressiva e não sabia conduzir os meus trabalhos. Hoje não, se aparecer qualquer fato em sala de aula que não esteja dentro do meu conteúdo eu tenho um jogo de cintura pra resolver aquilo, pra a partir daquilo eu bolar uma atividade assim, num

instante que às vezes não tava no meu planejamento. Então isso graças ao programa, depois dos estudos feitos no programa, depois dos próprios relatórios corrigidos por vocês, que aquilo foi uma maravilha, eu melhorei minha escrita, melhorei meu português, entendeu? Eu acho até que eu melhorei a concordância, eu acho que eu melhorei muito.

Questionando ao alfabetizador Pedro Silva sobre a caminhada da professora Marlene, atual coordenadora, o mesmo recordou que

a coordenação do município, da Marlene que, com certeza, foi assim, uma pessoa que deu aqueles puxa-arranco nas orelhas na gente. É pena que a verdade é essa e é pena que ressalto que uma pessoa assim muito realista, que fala a verdade que não esconde, se tem um problema chega e diz pra você. Isso fez com que a gente realmente, como é que diz, ficaram aqueles que queriam, que realmente tavam a fim de trabalhar.

Na oportunidade em que entrevistei os ex-alfabetizadores, destaco as abordagens de Uilson ao analisar o crescimento do alfabetizador Aginaldo de Brito, que, após ter concluído as atividades com sua classe de alfabetização, assumiu a função de monitor pedagógico. Em sua narrativa, destacou que

o Agnaldo hoje também é uma outra pessoa. E ele já comentou comigo assim, porque tem muitas vezes que a gente pra conversa, eu vou na casa dele, a gente almoça junto e você vê que ele mesmo já disse assim “hoje, eu sou muito diferente do que eu era antes”. Ele mesmo comenta e já comentou várias vezes. E o Agnaldo, por exemplo, agora pelo colégio eu fiz um estágio o ano passado na sala dele, o jeito que ele trabalhava comigo na época que eu era o aluno dele, é totalmente diferente. Porque eu acho que aquela época, nem que não queira tem que ser daquele jeito, porque era tinha imposto. E então o Agnaldo hoje é praticamente uma pessoa diferente, com certeza trabalha bem que dá pra invejar muita gente como já teve muitos professores que chegaram a dizer; como ele citou na reunião passada, “eu quero que o Agnaldo agora me ensine”. Porque eu acho que isso só deve agradecer ao programa também porque o programa com certeza vem ajudando ele com muitos anos que está, ele adquirindo experiências, experiências e mais experiências, e essa experiência vem passando pra gente, pra que a gente possa crescer também.

É interessante observar as palavras dos alfabetizadores e dos próprios coordenadores quanto ao fato de assumir uma coordenação, com o desafio de levar adiante as propostas inseridas. Isso parece algo distante, transposto aqui como algo até então não assumido. Porém, devo salientar que na história da EJA em Monte Santo, nunca havia pessoas comprometidas com a realidade e em busca dos problemas que, como se sabe, nascem cotidianamente. Nas palavras da secretária de educação a coordenação do PAS, composta pela professora Marlene Rios e pelo professor Agnaldo Andrade de Brito, é aparente o olhar preocupado da coordenação, a atenção que dão a seus afazeres e a necessidade de dar conta dos intentos do PAS.

São duas pessoas que deram certo para ficar nesse programa. A preocupação deles é grande, eles se preocupam: “Tibiriça e aí você já conversou com a Marlene? Beti ligou que vem. Nair disse que a Beti chega dia tal”. Então ele tem aquela preocupação que a gente não vê nos outros. Agora mesmo que você ia chegar eu não sabia e ele falou: “Tibiriça a Beti tá chegando, e nós temos que fazer algumas reuniões e não temos locais”. Eu disse: “não se preocupe não que eu vou pedir ao padre³⁷”. E no momento em que eu falei com o padre ele falou: “Ah! Já tá certo o local”. Quanto a alimentação não se preocupe não pois se você tiver quem faça as coisas já estão aqui.

Percebi, com o exemplo acima, que o trabalho do gestor, situando aqui a coordenação do PAS, vai além de uma ação puramente técnica, supõe compreensão crítica das funções teóricas como seres humanos e como intelectuais comprometidos e não são somente como funcionários que atuam na conclusão de atividades mecânicas e sem sentido.

³⁷ A falta de local deve-se porque, nos dias da visita do professor da universidade no município, são realizados os encontros de formação continuada, oportunidade em que participam os alfabetizadores do PAS e os professores de EJA, sendo pequena a “casa da Alfabetização” para comportar um grupo de aproximadamente 40 pessoas. Os encontros então são realizados no Salão Paroquial, por isso, a secretária salienta que deve ser solicitado, com antecedência, o local ao padre.

Assim, foram construindo-se os gestores do PAS, transformando-se a partir das situações e das experiências vividas. Brandão (2002) chama essa experiência de “educação cidadã”, a qual se realiza não por projetos programáveis, mas por resultados imprevisíveis com acompanhamento de pessoas aprendentes, com intenções autônomas e um saber que dê sentido a vida cujas intenções estão na própria pessoa.

CONCLUSÃO

“Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 184).

Iniciei esse estudo falando de sonhos. Ao principiar o texto enunciei a frase de Freire (2000, p. 53) quando salienta que “*os sonhos são projetos pelos quais se luta*”. Sonhos esses acompanhados de profunda dedicação e de amor pelo trabalho que realizei e que tratou do tema de minha investigação, que ora se transformou em realidade nesse estudo, que registra a caminhada vivenciada como profissão e, posteriormente, como pesquisadora. Muito teria a analisar do processo de reflexão vivido ao ler, pesquisar e sistematizar idéias que, no decorrer da escrita, foram surgindo e me inquietando no sentido profundo de olhar para minha história, diante das trajetórias vividas, dos estudos e das ações efetivadas. Dizer também, dos não ditos, das experiências vivenciadas por conta do PAS e que, talvez, não foram contempladas aqui.

Esse é mais um trabalho acadêmico que tratou das questões reais de tantos problemas ligados à educação no país e tentou direcionar uma prática que contemplasse os indivíduos que ainda parecem não compreender o mundo através da leitura da palavra. Sendo assim, ainda me questiono sobre a possibilidade de uma sociedade igual para todos, embora havendo tantos esforços da sociedade que se organiza, a exemplo das ONGs, e lideram ações em prol de projetos sociais, que diante do contexto social, são limitadas e nem sempre adquirem êxito.

Destaco, também que em se tratando da conclusão das idéias aqui postas, vou tecer considerações que aproximam esse texto de seu término, embora ciente de que muito tenho a fazer e inúmeras são as leituras que ainda devo buscar no intuito de aproximar reflexões, análises e problematizações de novas situações, que a exemplo dessa, falam de histórias, processos educativos, construções de saberes e de vidas. Trago como questões relevantes para

uma conclusão de trabalho os questionamentos de Brandão (2002, p. 117) que permitem refletir sobre onde estamos e o que criamos juntos até aqui. *“O que podemos fazer para integrar mais as pessoas do grupo que ainda encontram dificuldades para partilhar conosco o que estamos construindo aqui, juntos? Em que eu me superei a mim mesmo sem me comparar com os outros?”* E, ainda, que referências posso deixar aos que vão continuar? Que compromissos tenho como educadora e que horizontes devo buscar para seguir na direção da educação dialógica e humanizadora?

Creio que a função do pesquisador é de sempre poder tocar uma certa realidade e extrair dela conhecimentos que garantam a busca de novos saberes e possíveis aprendizados. Freire (2002) salienta que há momentos em que o ser humano necessita mergulhar e ver a sua realidade de dentro, para numa outra realidade emergir e buscar o horizonte. Ainda em Freire, descanso minhas inquietudes e reflito quando diz que na vida do educador sempre há momentos de propor uma parada para refletir e verificar se o caminho é mesmo esse. Penso ter realizado isso. Ao me desafiar nesse exercício, posso lembrar do quanto a gente consegue crescer ao olhar para a própria prática e tornar pública uma história construída junto a tantas vidas, que também construíram parte desse estudo. Por isso, ressalto que, ao longo da pesquisa, corri o risco de ampliar e construir fontes históricas do que deixar de contar o que vi e o que vivi na busca constante por uma prática em Educação Libertadora, no exercício de fazer ciência e não ficar sob os crivos do que os outros já disseram, mesmo sabendo das limitações que ao longo do trabalho possuía.

Os aprendizados que retratei ainda metamorfoseiam-se e mesclam uma trama com ações, avanços, recuos, saudades, transformações e inquietudes sobre o conhecimento, numa constante busca de novos saberes que se movimentam. Desse modo, as atividades estabelecidas no município de Monte Santo/BA, em meio à parceria da URI via PAS, no decorrer dos seis anos de atuação, leva a crer sobre a validade das propostas lançadas e o desenvolvimento educacional dessa comunidade, visível nos últimos tempos. Na convivência com alfabetizadores, alfabetizados e gestores municipais, foi possível perceber as marcas registradas em tantos acontecimentos que traduzem a participação e as ações sinalizadas pelos envolvidos no movimento educacional. Admito que em muitas linhas escrevi com o coração, como alguém que acreditou ser capaz de desenvolver um trabalho sério e condizente com a realidade, na certeza de estar envolvida de racionalidade.

Os múltiplos aprendizados dessa trajetória educacional, que hoje retrato nesse estudo, fazem com que destaque e -, também, como desafio dessa investigação - a análise e o olhar de pesquisador na organização do PAS e dos impactos positivos ligados à EJA, obtidos por conta desse programa no município. Saliento que o objetivo de meu estudo não se dava em investigar o aspecto organizacional do PAS e seu início na política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Como destaquei ao longo do estudo, além de ser um programa governamental em seu princípio, na ação pedagógica sempre foi possível pensar a realidade e desenvolver os projetos pedagógicos de cada IES levando em consideração essa questão. Além disso, os municípios parceiros e a Comissão Executiva do PAS traçaram as ações e repensaram as mesmas a partir da ação da universidade, sempre com o objetivo de minimizar os índices de analfabetismo. Certamente, esse programa educacional não foi o melhor, mas enquanto coordenação e profissional da educação vi o melhor a ser feito em prol dos resultados, tanto na redução dos índices de analfabetismo em Monte Santo, quanto na vida dos educadores que fizeram parte do mesmo. Ressalto isso porque a sociedade cobra do institucional o número final, a proporção que mostre alteração na sociedade desigual e, muitas vezes, é esquecida a realidade, o que de fato acontece com os sujeitos, com a massa, com aqueles para quem o programa é pensado. Não estou, com essa análise, concluindo o estudo como tarefa cumprida de ilustrar o PAS como a “ação redentora” em EJA, mas considerando a possibilidade de uma prática educativa aos jovens e adultos que valorize sua trajetória e, por isso, acredite em si e na permanente formação.

Retratar os impactos do PAS foi tarefa do capítulo dois, que refletiu sobre a existência dos Movimentos Sociais e a emergências das ONGs. É permitido considerar que o programa adotou uma sistemática de monitoramento e avaliação, por meio da qual os coordenadores das universidades coletavam os dados sobre um conjunto de indicadores de resultado, que foram reunidos e analisados em relatórios e encontros anuais, computando os dados quantitativos da redução do índice de analfabetismo no país. Registros das conclusões críticas da auditoria operacional do PAS, realizada em 2002, constam que o Programa Alfabetização Solidária não alfabetiza no sentido de que todos os alfabetizandos, ao término do módulo de cinco meses, sejam capaz de ler e escrever um texto simples. Vale ressaltar, mesmo assim, que o principal objetivo do PAS está na redução dos altos índices de analfabetismo, segundo os indicativos do IBGE, já comentados nesse estudo. Nesse sentido, há algumas críticas que necessitam ser consideradas quanto à maior eficácia para a alfabetização, que proporcione o letramento do

indivíduo. Uma delas é o aumento dos meses de cada módulo, bem como o reaproveitamento do alfabetizador em mais de um módulo, no sentido de pensar na formação do professor, redução dos custos de pessoal humano e material e na qualidade de seu trabalho.

No capítulo dois, que tratou com propriedade o PAS, e sua trajetória em meio aos fatos históricos situando o município de Monte Santo/BA, fica a certeza dos feitos e as idéias de possíveis lutas a serem ainda traçadas. Por outro lado, tenho em Freire (1987, p. 135) um alerta sobre a *“posição já afirmada e que se vem afirmando em todas as páginas deste ensaio, é que seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário”*. Ressalto, por isso, que não há lugar para ingenuidade quanto aos defeitos do programa, porém são evidentes as possibilidades de realizar um trabalho eficaz junto à EJA, basta, para isso, a oportunidade de realizá-lo. Muitas são as críticas em torno daqueles que questionam os motivos em sair do Sul do Brasil para trabalhar no Nordeste, sabendo que aqui também há analfabetos. Porém, algumas questões podem ser refletidas na busca por respostas: que políticas públicas existem em minha realidade? Que esforços sociais e institucionais se desencadeiam? A IES tem lugar para viver a política de Freire? Que espaços de diálogos são concretos? Certamente, há muito que se fazer e não posso dizer que a equipe que atuou em Monte Santo obteve sucesso em todas as situações projetadas na educação, isso seria uma atitude anti-ética. Porém, ressalto aqui o que foi possível realizar e que a equipe ousou construir diante de tantos limites. Erros quanto a pedagogia de Freire houveram, pois entender Freire não é atitude fácil; e vivê-lo, dando testemunho, é sempre desafiador.

No conjunto de saberes construídos por conta desse trabalho, fica a certeza de que o PAS não se difere de outras propostas já lançadas junto a EJA. No Alfabetização Solidária, certamente o limite encontrado foi de situar um programa educacional, voltado à Educação Popular, criado em um sistema neoliberal, que visa a exclusão dos seres humanos. A isso refiro-me não só pelas dificuldades na comunidade e na própria estrutura do PAS, mas ao sistema econômico que não possibilita a autonomia e os recursos possíveis para vigorarem práticas em EJA que sustentem uma ação dialógica e libertadora. Porém, como diz Freire (1997), trabalhei a *“esperança concreta”*, os fatos, os dizeres, as vozes, as expressões e os olhares. A partir de Freire (1987, p. 80) podemos conceber que *“o amor é compromisso com os homens”*. Para Oliveira (2002, p.179) *“o caminho a ser percorrido é sempre maior do que o já percorrido – nunca chegaremos ao fim”*.

A inserção da URI nesses anos de uma consistente práxis educativa, pôde comprovar que é possível realizar uma ação efetiva, com responsabilidade política e referencial teórico. Outro aspecto visível nas conquistas obtidas foi a intenção constante de minimizar o assistencialismo e de ensinar ao povo as possibilidades que tinham que lutar por uma outra realidade, diferente daquela que já vivenciavam. Devo destacar, nessa reflexão, o pulso pujante da professora Nair Maria Balem, que, sempre à frente do PAS e nunca mediu esforços para levar adiante a esperança de um país mais alfabetizado. Os entraves concretos vivenciados por ela e sua equipe, bem como as histórias de concretude e ao mesmo tempo de negação, provam o quanto se fez e o que ficou por fazer. Através das palavras da coordenadora da universidade, dos relatos dos alfabetizadores e pessoas que entrevistei no município, vejo com certeza os resultados de seis anos de caminhada, diante da reinvenção dos modos de vida dos educandos, na crença ao ser humano, no trabalho do educador que abraça a causa dos “oprimidos” e no desafio constante de interpretar o próprio movimento, que se realiza para conquistar um projeto educacional movido pela utopia.

É necessário lembrar que, mesmo o Campi da URI não prosseguindo na caminhada, a memória ainda vive. A atual Reitora da URI, professora Mara Regina Rosler, nas visitas ao Campi de Frederico Westphalen, quando eram realizadas as aberturas dos Cursos de Formação citava uma frase que consagrou o espírito comunitário da universidade. Ela costumava dizer que *“o programa é a menina dos olhos da universidade”*. Atualmente, foi concluída a parceria da URI – Frederico Westphalen com Monte Santo. Acredito que os gestores locais não prosperaram no crédito às ações do programa e o mesmo não deu continuidade por opção da direção local. Por outro lado, a caminhada inicial da universidade em EJA teve seu marco no PAS e o processo vivenciado pelos docentes do Ensino Superior hoje é referência para abraçar os programas locais que possivelmente virão. No decorrer dos anos que a URI foi parceira do programa, nasceram pesquisas, desafios, estudos e projetos de extensão que uniram os saberes da academia aos da realidade, propiciando aos cursos de graduação da universidade a prática reflexiva. Porém, o contato com os desafios reais da docência em EJA ainda é algo a ser buscado na comunidade, a exemplo do que se fez em Monte Santo.

Outra questão que surge após as leituras realizadas é a contribuição que ainda pode ser maior entre o Estado e as ONGs, o que pode ser superior e útil na ação do próprio Estado. Isso porque ao transferir para os grupos organizados as tarefas que são suas, permite a

descontinuidade de ações que não empreendem a superação dos problemas. Tal questão enunciada, penso, pode ser ainda provisória, porque outras leituras trarão novas e aprofundadas análises sobre o futuro das ONGs no universo governamental.

Ao conceber, no capítulo três, a realidade social e desafios educacionais, evidenciei a Educação Popular como sinônimo de luta, sublinhando que sua necessidade provém do processo de luta do povo pela transformação popular da vida em sociedade, que elabora seu próprio saber. As atividades projetadas com o PAS em Monte Santo oportunizavam aos educandos essa ação, incorporando um saber como fonte de libertação, pois, como ressalta Freire, a Educação Popular é uma forma de “prática cultural para a liberdade”. Ela pode ser considerada, ainda, como uma prática que salienta a diferença e fortalece o poder popular construído através dos conhecimentos e saberes dessa categoria, que não ocorre se não há comprometimento do educador - problematizador com o educando, participante do processo de re-construção de sua realidade.

Desse modo, evidencio a educação permanente a partir das considerações de Furter, que a trata como um processo contínuo de desenvolvimento, o qual inicia individualmente para se tornar coletivo. Essa educação pode ser o princípio de um sistema global de educação para um processo integral de desenvolvimento. Ressalto Brandão (1984) quando evidencia que a Educação de Jovens e Adultos deve abarcar um movimento de Educação Permanente, que abraça todas as dimensões de educação e valoriza os espaços de trocas desses saberes.

Nessa dimensão, através das leituras de Freire e Furter, sustento a idéia de que a educação programa-se a partir de uma realidade e esta, por sua vez, suscita novas buscas e aprendizados que o indivíduo tende a realizar para (re)aprender a viver em seu mundo, quando vivencia as transformações que se estendem no campo social, tecnológico, científico e cultural. Os referidos autores tratam da educação como vida e ação do sujeito nela e, por isso, refletem sobre a necessidade dessa educação ser melhor entendida, já que defendo a idéia de que somos sujeitos, cidadãos da história e permeados de sentidos. Podemos agir de modo consciente, na perspectiva de evolução. E, a Educação Permanente preconiza ao indivíduo a liberdade de aprender sempre, em todas as situações.

Ao considerar a experiência na Educação de Jovens e Adultos de Monte Santo, foi possível perceber que durante os cinco meses de alfabetização, nem todos os alunos

concluíram as aulas com avanços significativos e situações de letramento. O que os alfabetizadores relatam é o “dar-se conta” de que a vida tem sentido e de que podem aprender sempre mais, isto é, um processo de educação contínua. A prova disso está na institucionalização da EJA no município que conta atualmente com 12 turmas. Menciono Brandão (2002, p. 116) quando ressalta que

podemos reclamar uma educação cujos motivos sejam a formação ‘por toda a vida’ de pessoas cujo destino é buscar solidariamente a felicidade através, também, de uma criação original de saberes e de valores para muito além da utilidade determinada pelo imaginário e pelos interesses do mercado do ‘mundo dos negócios’.

Os caminhos trilhados nesse trabalho levaram-me a inúmeras respostas do que tentei buscar junto àqueles que Freire (1987, p. 29) chama de “demitidos da vida”. Uso esse termo porque inúmeros foram os sujeitos que encontrei em minha experiência, pessoas que talvez não reconheciam sua própria identidade e, a partir da escola, foram despertados para uma nova realidade. Porém, não posso deixar de lembrar-me dos limites percebidos dentre eles. Destaco os desafios com a formação dos educadores para atuar com jovens e adultos, nas situações de perceber o iletramento, não como não-saber, mas tornar a experiência da vida o conteúdo da escola, o que merece a preocupação maior quando realmente se deseja construir uma escola cidadã que atenda para a emancipação do sujeito.

Porém, o que esclareceu a dimensão de fatos positivos relacionados ao PAS foi o sentimento de busca gerado em todas as instâncias do programa. Enfatizo aqui, a escolha da pesquisa em situar os segmentos que envolveu um alfabetizador de cada ano, além dos gestores que atuaram no PAS. Esses foram capazes de mostrar, assim como previa na hipótese do estudo, que os sentimentos de ação docente e de desafios junto a EJA eram próximos no que tange as dificuldades da compreensão teórica em sua formação, bem como na ação docente. É percebido que esses sujeitos, alfabetizadores e gestores possibilitaram vida onde nem sempre se acreditava que poderia se aprender. Diante das tentativas e dos acertos, ao olhar para a experiência desses anos de ação-reflexão em Monte Santo, traduzir em palavras o gosto pelas pessoas e pelo trabalho educativo, o qual sempre foi tecido por dedicação, busca e humanismo. É concordar com Freire (1986, p. 12) quando diz que “*aprendi fazendo, errando*”.

Diante das questões expostas durante esse estudo, ainda indago-me sobre como mudar o rumo da educação. Por outro lado, penso que nada vale pensar se não agir, recriando, repensando, re-aprendendo e refletindo continuamente. Para Freire (1993, p. 220), *“esta é a possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje”*. A questão é o sonho possível e, se é menos possível, devo saber como torná-lo mais possível, confiando na possibilidade de ser gente e aprender a partir da/na prática.

Diante dessas marcas históricas tão presentes na vida, é necessário ressaltar que, em tudo o que foi vivido, ficou o desejo de sempre acreditar, assim como outros educadores, que a educação dá ao mundo alguma contribuição, tornando os sujeitos mais humanos e preparados para enfrentar a luta diária, a vida digna e a busca pelo desconhecido. Deixo, para esse fim, as palavras da ex-alfabetizadora Maria Olívia quando iniciou seu trabalho na classe de alfabetização *“os meus alunos viajam muito pra São Paulo, então eles não sabiam pegar ônibus, eles eram como cegos, precisavam que alguém andasse junto com eles pra eles não pegar ônibus errado”*. Para a professora, a situação hoje mudou *“eles conseguem pegar qualquer ônibus porque eles conhecem os números dos ônibus, conhecem o nome. Então eu acho que isso ajudou muito a eles”*.

Ao concluir mais essa fase de escrita, reflexão e compromisso social, relembro Freire quando vê o homem como projeto e, por isso, inconcluso. Na infinita busca pelo conhecer e pelo saber, *“as pessoas carregam consigo sua origem, formação, cultura, a capacidade de reconhecer o mundo e agir. Cada humano tem entendimentos diversos do mundo”*, como ressalta Ghiggi (2002, p. 15). E, na compreensão que cada um possui de sua realidade, o dever do educador está em preocupar-se com as perguntas. É na pedagogia da pergunta, como salienta Freire, que está a curiosidade que avança numa trajetória que visualiza a busca das respostas aos sonhos, aos projetos e aos caminhos que podem formular novos aprendizados num plano dialético. De fato, aprender é movimentar o ser humano naquilo que ele pensou antes não saber, e, posteriormente, encontrou no conhecimento o aprender a aprender.

Em síntese, Freire (1986) diz e reafirma que, na essência do diálogo, precisa existir um verdadeiro amor e uma verdadeira fé nos homens, agregados ao reconhecimento de que, por perceber-se inconcluso e inacabado, estarei sempre aprendendo e ensinando, sem arrogância ou endeusamento, numa relação próxima, horizontal, com respeito aos saberes do

educando. Concluo esse ensaio com as palavras de Freire (1997, p. 100) junto àqueles que comigo dialogaram/monologaram ao longo desses meses que vivenciei essa reflexão.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos (...). O sonho se faz uma necessidade, uma precisão.

No ir-e-vir entre necessidades, limites e possibilidades, fica o desafio de continuar, de prosseguir com novos ideais que projetam a emancipação do sujeito para que esse se torne mais ativo e atuante. Desafios concretos de uma prática de esperança no futuro, com uma proposta ao ser humano e na formação da postura do educador, comprometido com a sabedoria popular. E, por isso, como síntese maior desse estudo, estabeleço como diálogo a crença de que a escola cidadã e emancipatória dá lugar para uma educação transformadora e essa se faz com “gentes” que são capazes de acreditar no outro, o que Freire (1987) considera como a fê nos homens.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Relatório de três anos de atividade Programa Alfabetização Solidária. **Mil dias Redescobrimo o Brasil** - Um breve olhar pela história. Revista, p. 34-36, 1999.

ARMELLINI, Neusa Junqueira de (Coord.) **Alfabetização de Adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Poa: Ed. da UFRGS, Edições EST, 1993.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALEM, Nair Maria. **A Construção do Alfabetismo de Jovens e Adultos em Frederico Westphalen/RS – uma análise sócio-histórica e cultural**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2001.

BASTOS, Maxwell Monteiro (Org.). Espaços de Formação do profissional de educação: saberes e movimentos em rede. In: **Aprendendo com os movimentos sociais**. Maxwell Monteiro Bastos, Rio de Janeiro: DP e A, 2000.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática de educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP e A: SEPE, 2001, 2ª Edição.

BEBBINGTON, Anthony. Reflexões sobre a relação norte-sul na construção de conhecimentos sobre as ONGs na América Latina. In: **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. Sérgio Haddad. São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari KNOPP. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997. 336p.

BORON, Atílio A . **Pós neoliberalismo II: Estado, para que democracia?** Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular.** São Paulo: Cortez, 1995.

____. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

____. **Educação Popular.** Coleção Primeiros Vãos, Brasiliense, 1984.

____ (Org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular.** Porto Alegre: MOVA/RS, CORAG, 2001.

____. **A Educação popular na escola Cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

____. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 4ª Ed. 1984.

____ (org.). **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 4.ed. 1984.

____. e Paulo Freire (Org.) Paulo Rosas. **Educação e Transformação Social.** Recife: UFPE, 2002.

BUSSMANN Anthony, Carvalho. O projeto político e pedagógico é a gestão da escola. In: **Projeto político e pedagógico da escola uma construção possível.** Campinas. SP: Papirus, 1995.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60.** Rio do Janeiro: Graal, 1983.

CARRION, Eduardo. **Estados, Partidos e Movimentos Sociais.** São Paulo: Coleção Debates e Críticas, 1985.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: **Usos e Abusos da História Oral**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: **Educação Popular: Utopia Latino – Americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

ESCOBRO, Jane Shirley e BRAVO, Ismael. O gestor educacional em face das mudanças e/ou inovações. In: **Revista Educação e Cidadania**. 2001, Vol. 1, nº 1, p. 11- 21.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio do Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Movimentos Sociais Contemporâneos: o paradigma dos “novos movimentos sociais” e sua utilização na realidade brasileira. In: **Cadernos de Educação**. Ano 4, Julho de 1999. Faculdade de Educação UFPel. Editora UFPel, p. 59 – 80.

FILHO, Raimundo Venâncio. **Descobrendo a Geografia**. Monte Santo, BA, 2000 (mimeo).

FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na Sociedade e na história: Vozes, palavras e textos**. Poa: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A Mensagem de Paulo Freire – Teoria e prática da libertação**. Nova Crítica, Porto, 1977.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 2ª.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo e FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 7ª.ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

FREIRE, Ana Maria. Impacto da Globalização: Exclusão X Inclusão. In: **ANAIS, Conferências das VIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem**. Frederico Westphalen: Ed. URI, p. 91 - 108, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A Voz do Biógrafo Brasileiro, a prática à altura do Sonho**. Instituto Paulo Freire, Capturado em 22 de dezembro. 2000. Online. Disponível na Internet www.ppbr.com/ipf

_____. TORRES, Carlos. (Org.). **Educação Popular: Utopia Latino – Americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida: uma contribuição à definição da Educação Permanente**. Vozes: Petrópolis, 1966.

GARCIA, Maria Manoela (org). Memória e Ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930 – 1960). In: **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, 2003.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

GENTILI, Pablo. Escola e Cidadania em uma Era de Desencanto. In: **ANAIS, Conferências das VIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem**. Frederico Westphalen: Ed. URI, p. 47 – 62, 2000.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade: Diálogos com Paulo Freire e Professores em Formação**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1999, 1ª.ed.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e educação**. 5ª.ed.: São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**. São Paulo, Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio (Org). **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Aurélio Século XXI**. Lexican Informática. Editora Nova Fronteira: 1998. CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site construído e mantido pelo IBGE. Disponível em:<<http://www.ibge.org>> Acesso em 13 de out. de 2003.

Jornal de Brasília. ONGs empregam 1,2 milhão no país. 2002, p. 11.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANDIN, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: **Usos e Abusos da História Oral**: Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LUFT, Celito Urbano e ZITKOSKI, Jaime José. Escola e Cultura: algumas implicações. **Educação para crescer – Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Poa, 1992.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. O legado de luta e de esperança. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. v.1, n.2, ago/out 1997. Obtido via Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, Acervo Paradidático. Capturado em 11 de novembro. 2001. Online. Disponível na Internet <http://bibvirt.futuro.usp.br/>.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In: **Administração e Supervisão Escolar, questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Site construído e mantido pelo Ministério de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/proform/default.shtm>> Acesso em 28 mar. 2004

MOREIRA, Antonio F. Barbosa. **Conhecimento educacional e formação à educação no futuro**. Trad. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Dos Excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: **No meio da rua – nômade, excluído e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Marx**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PERES, Eliane. Memória e Ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930 – 1960). In: **Trabalho Docente: Formação e Identidade**. Pelotas: Seiva, 2002.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Site construído e mantido pelo PAS. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/pt/default.asp>> Acesso em 2003 e 2004.

QUAGLIO, Paschoal. Administração, Supervisão, Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. In: **Administração e Supervisão Escolar, questões para o novo milênio**. São Paulo, Pioneira: 2000.

Revista Educação. **A Educação não é prioridade do PT**. P. 41, Ano 7, número 83, Março de 2004.

REZENDE, Maria Valéria V. **Democracia, saber popular e educação**. Extraído do Site, <http://www.meubrfree.com.br/~pedagogiadestaq/socioset.html>, em 06 de agosto de 2002.

ROSA, Dalva Gonçalves (org). Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e científicos. In: **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em construção**. UPF: 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento: 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBOTTKA, Emil A. Organizações Civas – Buscando uma definição para além de ONGs e “terceiro setor”. In: **Civitas**. Vol. 2, 2002.

UNESCO. Educação para Todos. Delors 1995, Século XXI. Capturado em 5 de outubro. 2000. Online. Disponível na Internet <http://www.cidadevirtual.pt/unescoportugal/1.html>.

VEIGA. Ilma Passos. **Projeto político e pedagógico da escola uma construção possível.** Campinas. SP: Papirus, 1995.

ZITKOSKI, Jaime. **Horizontes da (Re)fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas.** Frederico Westphalen: URI, 2000, 384 p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. ONGs e Universidades: desafios atuais. In: **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina.** São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.

WARREN, Ilse Scherer. Redes e sociedade civil global. In: **ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina.** São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002.