

EDUCAÇÃO POPULAR: AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA VOL II

Ailza Freitas de Oliveira
Andrea Alice da Cunha Faria
Felipe Marques da Silva
Fernando A. Abath L. C. Cananéa
Ione Gomes da Silva
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Volmir José Brutscher
(Organizadoras e Organizadores)

COLEÇÃO SABERES EM EDUCAÇÃO POPULAR

**EDUCAÇÃO POPULAR:
AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA**

Volume II

Ailza Freitas de Oliveira
Andrea Alice da Cunha Faria
Felipe Marques da Silva
Fernando A. Abath L. C. Cananéa
Ione Gomes da Silva
Pedro José Santos Carneiro Cruz
Volmir José Brutscher
(Organizadoras e Organizadores)

EDUCAÇÃO POPULAR: AUTORAS E AUTORES DA PARAÍBA

Volume II

Editora do CCTA/UFPB
João Pessoa
2022

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação popular: autoras e autores da Paraíba [recurso eletrônico] / Organização: Ailza Freitas de Oliveira ... [et al.] - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Saberes em Educação Popular, v.2)

Recurso digital (1,95 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-321-7

1. Educação popular - Brasil. 2. Saúde e Educação.
3. Educador - Formação. I. Oliveira, Ailza Freitas de. II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(81)

Elaborada por: Susiquine R. Silva CRB 15/653



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR
VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA
LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



DIRETOR DO CCTA
ULISSES CARVALHO DA SILVA
VICE-DIRETOR
FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



CONSELHO EDITORIAL
CARLOS JOSÉ CARTAXO
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

EDITOR
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
PAULO VIEIRA

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
PEDRO NUNES FILHO

O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) está vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR) da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O EXTELAR integra também a Linha de Pesquisa de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e compõe o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC), ambos da UFPB.

GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR (EXTELAR)

LÍDER

Pedro José Santos Carneiro Cruz

VICE-LÍDERES

Andrea Alice da Cunha Faria

Danilo Fernandes Costa

Fernando A. Abath L. C. Cananéa

José Francisco de Melo Neto

Lucicléa Teixeira Lins

Volmir José Brutscher

PESQUISADORES E PESQUISADORAS

Ailza de Freitas Oliveira

Bruna Grasielle da Silva Nascimento

Bruno Oliveira de Botelho

Celâny Teixeira de Mélo

Marcilane da Silva Santos

Renan Soares de Araújo

Severino Pedro Felipe

ESTUDANTES

Ana Paula Maia Espíndola Rodrigues

Ane Flávia de Souza Rodrigues

Edileuza Ricardo da Silva

Heloisa Marinho Cunha

Ione Gomes da Silva

Iris de Souza Abilio

Isabella Hellen Estevão da Silva

José Augusto de Sousa Rodrigues

José Ledy Carvalho Santos

Klebson Felismino Bernardo

Leila Bezerra de Araújo

Lupércia Jeane Soares

EQUIPE DE TRANSCRIÇÃO E REVISÃO DAS ENTREVISTAS

Edgar da Silva Fontes

Mário César Soares Xavier Filho

REVISÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ENTREVISTAS

Thiago Fernandes Dantas

DIAGRAMAÇÃO DO LIVRO E CAPA

Amanda Pontes

SUMARIO

PREFÁCIO.....	11
CAPÍTULO I	
A Educação Popular no Brasil uma visão histórica....	18
CAPITULO II	
Luiz Gonzaga Gonçalves.....	64
Ibiapina e a caridade como produção coletiva de uma inteligência eficaz.....	82
CAPÍTULO III	
Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa....	124
Educação popular e identidade.....	153
CAPITULO IV	
Lindemberg Medeiros de Araújo.....	192
Saúde e Educação Popular: a organização do conhecimento a partir das experiências e do “mundo da vida”.....	211
CAPITULO V	
Maria José Nascimento.....	230
Novo tempo: os desafios da formação do educador leigo.....	250

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL DE REVISÃO E DE PARECER DE APROVAÇÃO DOS TEXTOS PUBLICADOS.....	263
ORGANIZADORES.....	264

PREFÁCIO

Andréa Alice da Cunha Faria

Este livro, segundo volume da *Coleção Saberes em Educação Popular*, traz logo em seu início, um texto da renomada escritora Maria Valéria Rezende intitulado “A Educação Popular no Brasil – Uma Visão Histórica”, no qual a Educação Popular é apresentada como um Movimento Social. A partir deste marco referencial, com a maestria de uma escritora reconhecida nacional e internacionalmente e a sensibilidade de uma educadora, Valéria Rezende evidencia o caráter plural, processual, criativo e insistente da Educação Popular. Um caráter jamais doutrinário, dogmático ou preestabelecido através de “procedimentos” pedagógicos a serem seguidos.

Em suas palavras, “o movimento de Educação Popular não se confunde com um corpo doutrinário fechado, nem com a fidelidade religiosa ao pensamento de um guru, nem com determinadas modalidades de atividade - formal ou informal - nem com determinadas técnicas ‘participativas’ - o simples uso de dinâmicas de grupo - nem com nenhuma instituição que o tenha produzido ou que, em algum momento, tenha se apresentado como seu porta-voz. É um movimento que cresce e se contrai; acelera e se detém... para recuperar forças, e vai mudando sempre”.

Esta perspectiva coaduna-se perfeitamente com a desta Coleção que traz em seu subtítulo a expressão “*Autores e Autoras da Paraíba*”. Através dela, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) reitera o seu compromisso histórico com o debate e as reflexões acerca da Educação Popular e assume a opção de fazê-lo a

partir da história de vida das pessoas que a constituem, no ontem e no hoje, neste processo dinâmico e intangível que é a Vida.

Neste sentido, o artigo de Valéria Rezende torna-se um “presente especial” para o segundo volume desta Coleção. De forma clara, profunda e franca - elementos constituintes de sua personalidade e de sua instigante criticidade e criatividade - Valéria vai nos inserindo no contexto social e político brasileiro, revelando assim, os movimentos históricos que instituem a Educação de Adultos e a Educação Popular no Brasil. Voltando-se especialmente para o período entre meados dos anos 1940 e 1960, ela destaca:

1. O reconhecimento do analfabetismo como um “problema nacional” e a conseqüente “abertura de caminhos” para as tentativas de elaboração de uma metodologia específica para a Educação de Adultos. Os Congressos de Educação de Adultos e as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos aparecem então, como espaços nos quais um pensamento pedagógico próprio, autêntico, profundamente integrado com a realidade brasileira, foi sendo gestado, vivenciado e aprimorado;
2. O crescente protagonismo de parcelas da juventude que, tendo acessado os bens decorrentes da modernização e da industrialização do país - especialmente dos meios de transporte e da comunicação - indignam-se diante das desigualdades e injustiças que levam as massas à condição de miséria, em um país repleto de riquezas. Segundo Valéria, esta “modernização” permitiu a alguns setores da sociedade, sobretudo jovens intelectuais da classe média, estudantes secundaristas e universitários, a vivência de um processo de “descobrimto do Brasil”, produzindo assim, uma “profunda indignação juvenil”;
3. A ação de setores da Igreja Católica, nomeados por Valéria como “socialmente mais conscientes”, representados sobretudo pelos movimentos juvenis da Ação Católica. Estes setores atribuíam à formação pessoal integral, de seus membros e das pessoas em

geral, uma importância central, considerando-a indispensável para a ação transformadora da realidade social;

4. A Campanha de Alfabetização realizada em Cuba durante e após a Revolução Cubana, vitoriosa em 1959, o que alimentou a aposta nos processos educativos como caminho e condição fundamental para a construção de sociedades mais justas e fraternas.

Estes quatro aspectos estão aqui destacados porque representam, na historiografia apresentada por Valéria, “uma fase de maior explicitação da Educação de Adultos como Educação Popular”, o que nos parece bastante esclarecedor.

Seu texto, de leitura fluida, agradável e instigante prossegue em direção aos “Anos de Chumbo”, inaugurados pelo Golpe Militar de 1964 e intensificados pelo Ato Institucional nº 5, de 1968. Um período no qual “Educação Popular e Educação Escolar de Jovens e Adultos se desencontram”, evidencia-nos Maria Valéria Rezende. A clareza de suas palavras nos faculta - e nos aconselha - à transcrição literal. Diz ela: “A ação da ditadura militar vai atingir em cheio a Educação de Adultos, cindindo-a em dois caminhos quase totalmente paralelos e quase sempre opostos: por um lado cria-se uma estrutura para a Educação de Adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fortemente controlado pelo governo militar e seus aliados nos estados e municípios e, por outro lado, um movimento semiclandestino, identificado com a Educação Popular como a entendemos hoje”.

Os espaços de germinação, desenvolvimento e frutificação da Educação Popular no Brasil passam a ser então, os espaços das resistências. Conforme explicita Valéria, restaram apenas três caminhos para aqueles/as que não foram assassinados/as ou presos/as: o exílio, a luta armada ou o que ela chamou de IMERSÃO, clandestina ou legal, no meio do povo, para vivenciar processos de formação e organização política. “Foi esse terceiro caminho que iniciou no país uma nova fase de desenvolvimento do movimento de Educação Popular”, pontua Maria Valéria Rezende.

Os bancos das Igrejas, as Comunidades Eclesiais de Base, os Sindicatos, as Oposições Sindicais, os Grupos de Mães, de Jovens e diversos outros agrupamentos, quase que invisíveis, passaram a ser os espaços para o exercício e a vivência de uma práxis educativa em busca daquele mesmo ideal de justiça, solidariedade e fraternidade. E estes foram se tornando os espaços possíveis para a atuação de muitos, inclusive o de Valéria, cuja história de Vida requer um livro à parte.

O texto com o qual ela abrilhanta este segundo volume desta Coleção prossegue refletindo acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no decorrer da nossa história recente, apontando desafios, agravados pelo contexto de nossa atualidade. Esta rica e imperdível retrospectiva histórica alimenta o nosso esperar e a certeza de que o novo nasce do (e no) velho, pois como Freire nos ensinou, “o Mundo não é; o Mundo está sendo”. O texto de Valéria é um precioso “abre alas” para histórias de Vida que são verdadeiras lições de compromisso, persistência e dedicação à construção de um Brasil mais justo e solidário.

Será emocionante conhecer mais de perto a história do professor Luiz Gonçalves Gonzaga e compreender os “fluxos migratórios” que o trouxeram ao Nordeste e o constituíram um educador popular. Da Congregação às Comunidades Eclesiais de Base, das Organizações não-Governamentais à Universidade, do campo à cidade, Luiz Gonzaga, em seu caminhar sempre curioso e aberto, foi construindo um singular “pertencimento ao campo da Educação Popular” que ele, generosamente, aqui nos explicita.

Instigado pelos desafios da dialogicidade e à procura de uma interação “não paternalista” entre diferentes saberes, Luiz Gonzaga encontra-se com o Paradigma Indiciário, o que o leva a inspiradoras revisões sobre metodologia científica e os processos de construção do conhecimento. Suas reflexões, aqui compartilhadas, acerca do conceito de “episteme” e “epistemologia” são um “brinde especial”, uma verdadeira “aula à parte”; imperdível.

Luiz segue nos revelando como este percurso vai fortalecendo nele uma compreensão cada vez mais ampliada e complexa sobre o conhecimento, sobre o processo do conhecer, sobre a educação e sobre a própria Educação Popular. Ao referir-se ao diálogo entre Carlos Rodrigues Brandão e um agricultor chamado Cícero¹, no qual este afirma que “a escola ensina o mundo como ele não é”, Luiz Gonzaga nos diz: “Acho que a Educação Popular ajuda a fazer essa crítica sobre o risco da escola criar um mundo bem arrematado pedagogicamente, cientificamente e, ao mesmo tempo, lacunoso com relação aos sujeitos que escapam a ela. Então, eu acho que a Educação Popular é esse diálogo radical. E ela cresce na medida em que a gente cria condições para que o outro - que é diferente - possa manifestar o que ele tem de melhor; para mim, isso seria a Educação Popular”.

Na sequência dos capítulos que compõem esta Coleção, Fernando Abath conta-nos como foi que, no campo das Artes e, especialmente, a partir do Teatro, nasceu e floresceu o educador popular Fernando Abath, ou simplesmente, Abath, como carinhosamente, também é conhecido. Inicialmente, de forma intuitiva, inspirado pelas ideias de Augusto Boal e sequencialmente, lapidado por uma intensa atuação prática, especialmente através de sua inserção junto ao nascente Movimento Unificado de Extensão e Integração Comunitária (MUEIC), através do qual teve a oportunidade de conviver com personalidades como Ednaldo Gonçalves do Egypto e Mirócem Amorim, dentre tantos outros.

Neste percurso, de intensa vivência e de ação e reflexão permanentes, o educador popular foi se afirmando, à medida em que trazia para o seu quefazer “a identidade cultural e o teatro como elementos de denúncia, de linguagem, de contestação, mas também, de comunicação”. Uma atuação política, ou seja, “na Pólis”, comprometida com a organização social, logo emergiu desta práxis reflexiva e conduziu Fernando a ser partícipe atuante na criação da

1 Para mais, ver texto em <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00377.pdf> e vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>

Federação Paraibana de Teatro Amador, em 1978, que segundo suas palavras, funcionava como “o primeiro ‘sindicato’ de artistas de teatro da Paraíba”.

Naquele contexto político, sob uma ditadura militar, a Universidade Federal da Paraíba representava um importante espaço de resistência e fertilização. Nela, Fernando ingressa, no ano de 1978, como servidor administrativo, e passa a contribuir ativamente com uma série de iniciativas - as quais ele aqui generosamente, nos relata - que até hoje fazem da UFPB uma referência nacional e internacional no campo das Artes e da Educação Popular.

Em toda esta caminhada, vivenciada de forma tão intensa, as reflexões acerca da “identidade cultural” chamam atenção especial de Fernando Abath e ocupam a centralidade de suas reflexões teóricas durante o mestrado e o doutorado. No mestrado, a associação foi com o “ato pedagógico”, dimensão da vida que desde criança chamara a sua a atenção. No doutorado, o descobrimento de sua relação com uma particular metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação. Contribuições significativas para a Educação Popular, ao lado de seu incansável trabalho no Conselho Editorial da Maré Produções Artísticas e Culturais, Organização não-Governamental (ONG) que já publicou e segue publicando, livros dedicados às experiências e reflexões daqueles e daquelas que vivem o desafio da educação no seu cotidiano.

Em seguida, esta Coleção traz a história e as perspectivas do médico sanitário Lindemberg Medeiros de Araújo que, segundo suas próprias palavras, cunhou “uma trajetória um pouco diferente do que é comum nesta profissão”. Lindemberg dedicou sua Vida à Saúde Coletiva, interesse despertado ainda na juventude, quando teve contato com os movimentos ligados à Igreja Católica, como Juventude Franciscana, Pastoral da Juventude, Pastoral do Meio Popular e Pastoral Universitária.

Sua história de Vida é uma expressão viva da historiografia proposta no texto de Valéria Rezende, assim como também o é a história

de Vida de Maria José Nascimento Moura Araújo, carinhosamente conhecida como Zezinha. Vidas que se entrelaçam e seguem juntas na construção de caminhos de emancipação através da Educação Popular.

Lindemberg logo associa sua condição de professor universitário à atuação sindical dentro e fora da Universidade. Zezinha, bacharel em Economia e licenciada em História encontra, também no movimento sindical, uma oportunidade de resgate de sua antiga paixão pela educação. Unidos, inclusive matrimonialmente, participam da criação e do desenvolvimento da Escola Zé Peão e ela, Zezinha, que havia realizado seus estudos, no ensino fundamental e médio, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), passa a atuar como educadora também na EJA, seguindo hoje como formadora de educadores/as de EJA, na perspectiva da Educação Popular.

Ao refletir sobre os desafios da Educação Popular hoje, Zezinha chama-nos a atenção para o fato de que “nós, educadores/as populares temos um longo caminho pela frente. Precisamos pensar sobre nós mesmos, refletirmos sobre a nossa prática, transformá-la em teoria, em conhecimento”.

Estas sábias palavras encontram-se em estreita sintonia e referendam o propósito maior desta Coleção: conhecer a história e refletir a prática. É na certeza da virtuosidade deste constante processo reflexivo que o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) seguirá trazendo a você, leitor e leitora, histórias de Vida e perspectivas que certamente semearão reflexões sobre a sua e a nossa própria prática.

Boa leitura e excelentes reflexões!

CAPÍTULO I:

A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL – UMA VISÃO HISTÓRICA

Maria Valéria Rezende²



2 Pedagoga, especialista em Educação Popular, mestre em Sociologia, escritora. Fonte da imagem: Jornal A União - https://aunia.pb.gov.br/noticias/caderno_cultura/maria-valeria-rezende-ganha-mais-um-jabuti-de-literatura/@nitf_galleria

Como entendemos a Educação Popular

Aqui nos referiremos não a um significado vago que esta expressão pode ter, se tomarmos essas duas palavras apenas no sentido que têm dicionário. Ao falarmos de Educação Popular estaremos designando um movimento histórico desenvolvido na América Latina na segunda metade do século XX, persistindo até o presente e, ao mesmo tempo, de uma “qualidade” do processo educativo que pode encontrar-se em uma grande variedade de tipos ou espaços de atividade educativa que envolva as classes populares.

Consideraremos a Educação Popular, portanto, como um tipo especial de movimento social, o movimento dos educadores e líderes populares:

- que acreditam que, sim, se pode construir historicamente uma sociedade mais justa, fraterna, através de um processo de mudança, no qual a indispensável revolução das estruturas não custe o esmagamento das pessoas; ao contrário, que a mudança social que interessa às classes populares tanto quanto depende de condições objetivas de mudança, depende também da consciência, da vontade e da contribuição livre de cada um, articuladas por meio do diálogo reflexivo e crítico sobre as práticas sociais e entre elas; e desse saberes produzidos a partir da prática social popular com os saberes científicos, levando à criação coletiva e processual do conhecimento necessário à mudança social e ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos que participam desse processo;
- dos que acreditam que a qualidade desse processo depende de uma constante e consciente prática pedagógica, na qual somos todos, ao mesmo tempo, educadores e educandos, e com a qual nos comprometemos pessoalmente, seja qual for o momento ou o tipo de prática educativa e/ou política na qual estejamos envolvidos.

Trata-se, de fato, de amplo movimento social, surgido e articulado em toda a América Latina e estendendo-se também a outras regiões; processo autoeducativo, entretecido com as práticas de luta social popular.

Como qualquer outro movimento social, e segundo as conjunturas, ao longo de sua trajetória, a Educação Popular:

- foi-se definindo pouco a pouco, através de variadas práticas e ideias em movimento, nem sempre suficientemente claras nem discerníveis de imediato, nem tampouco muito unitárias em todos os casos;
- penetra em todos os espaços em que as classes populares possam penetrar com alguma liberdade de iniciativa;
- ganhou e perdeu – e volta sempre a ganhar e a perder – partidários de distintas origens e matizes, por motivos diversos; seus participantes não o são sempre por toda a vida; ganhou e perdeu – e volta sempre a ganhar e perder – espaços sociais e institucionais, não se podendo identificar definitivamente com nenhum lugar preciso na complexa malha das relações e instituições sociais;
- como movimento social, possui um núcleo de convicções, aspirações, objetivos e militantes mais permanentes, e uma variedade de ideias, práticas e participantes mais difusos e instáveis em suas margens. A maioria das vezes é impossível precisar – antes que o processo em questão tenha transcorrido – quem e quais práticas constituem esse núcleo permanente e quem e quais práticas estão em suas margens, ou mesmo – embora declarando intenções compatíveis com a EP – fora desse movimento real;
- e seu movimento não se confunde com um corpo doutrinário fechado, nem com a fidelidade religiosa ao pensamento de um guru, nem com determinadas modalidades de atividade (formal ou informal, por exemplo), nem com determinadas técnicas “participativas”, o simples uso de dinâmicas de grupo, nem

com nenhuma instituição que o tenha produzido ou que, em algum momento, tenha se apresentado como seu porta-voz;

- é um movimento que cresce e se contrai; acelera-se e se detém para recuperar forças, e vai mudando sempre;
- à medida em que consegue difundir na sociedade, com maior amplitude, suas interpretações da realidade, seus valores, suas práticas e aspirações, essas propostas tendem a perder força, sendo adotadas muito parcialmente por outros movimentos ou, inclusive, desarticuladas, fragmentadas, recuperadas e domesticadas pelas forças conservadoras que distorcem seu sentido original: daí sua busca constante de reafirmação frente a si mesma e à sociedade, para não se perder nesse processo.

Assim, cremos que qualquer tentativa de classificar iniciativas ou atividades de educação como sendo, por exemplo, ou educação de jovens e adultos (EJA) ou Educação Popular –, em termos gerais, não faz sentido. Por outro lado, não se trata de considerar simplesmente todo trabalho de educação/escolarização de jovens e adultos de classes populares como “Educação Popular”. Tanto a educação de tipo escolar pode ser Educação Popular, no sentido em que aqui tomamos esta expressão, quanto as atividades feitas no âmbito dos Movimentos Sociais Populares podem não se caracterizar como Educação Popular se se desenvolverem de modo autoritário e conservador – ignorando o saber popular –, tendo como objetivo a simples integração e acomodação dos indivíduos ao estado atual da sociedade, traduzido na escolha e na abordagem de seus conteúdos e no seu estilo pedagógico.

Está claro, portanto, que, na concepção que privilegiamos aqui, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular não são a mesma coisa, mas tampouco se excluem. No correr da história da educação no Brasil, veremos como estas duas realidades se aproximam, se interpenetram ou se afastam, nas intenções e nas práticas, segundo as conjunturas políticas.

PRIMEIRO PERÍODO - 1930-1964: EDUCAÇÃO DE ADULTOS, CAMPO DE DISPUTA POLÍTICA EM UMA SOCIEDADE DIVIDIDA E DESIGUAL

No Brasil do século XX, a educação de adultos, antes mesmo de aparecer como política pública, já foi claramente marcada pelas lutas políticas – características de uma sociedade dividida por profundas contradições –, concretizando-se em iniciativas parciais, tomadas por diferentes sujeitos sociais, muitas vezes contrapostos.

Os movimentos operários e revolucionários que emergiram desde finais do século XIX – especialmente o anarco-sindicalismo, que predominou até 1922 – propunham-se e levavam a cabo um esforço por educar os trabalhadores como parte fundamental de sua ação política e, além de manter centros, atividades e publicações culturais, tinham sua própria proposta de mudança dos sistemas de ensino.

Em seguida, os comunistas (desde 1922) tiveram seu próprio sistema de formação de militantes – muitos deles operários com pouca ou nenhuma escolarização regular –, e seu projeto visando influir na cultura do país em geral ou educar amplamente, através da arte e da literatura, também as classes médias. Tratava-se de despertar sua sensibilidade para a injustiça do capitalismo – através da arte – e a lhes transmitir o conhecimento científico da realidade – produzido pelos intelectuais revolucionários – que erradicaria a consciência falsa e alienada da qual o povo era considerado portador.

De modo geral, o movimento sindical, desde seus primórdios, frequentemente assumiu a iniciativa de proporcionar oportunidades de educação para seus membros, fossem classes de alfabetização ou de prosseguimento dos estudos regulares, mantidas pela entidade, fosse a formação propriamente sindical ou formação política em geral, e ainda formação profissional para o aperfeiçoamento técnico de seus membros.

Por outro lado, a Igreja Católica, cuja posição política sabemos que era oposta à dos movimentos operários revolucionários,

desenvolveu também iniciativas de educação para trabalhadores, principalmente através dos Círculos Operários, como uma das formas de combater a influência das ideologias que condenava.

Alguns governos municipais e estaduais, por sua vez, já faziam esforços consideráveis e exitosos para oferecer escolarização gratuita a todas as crianças e adultos, com muita autonomia para a definição de métodos, currículos e organização do sistema de ensino.

A questão da Educação de Adultos na década de 1930

A partir dos anos 1930, consolida-se no país o sistema público de educação elementar, unificado sob responsabilidade do Ministério da Educação (e Saúde), criado por Getúlio Vargas, em novembro 1930, de par com a incorporação da educação gratuita e obrigatória para todas as crianças na Constituição do país, como política de Estado – isto é, como uma obrigação permanente e incontestável do Estado, à qual todo governo deve responder, independentemente de sua posição político-ideológica. O ensino básico gratuito para crianças se estende a regiões e setores sociais antes excluídos do sistema educacional, geralmente administrado ainda por estados e municípios, mas orientado por diretrizes detalhadíssimas, traçadas pelo Governo Federal, através do Ministério.

Sob influência de ideias originadas na Europa e na América do Norte, nas décadas anteriores, durante os anos 1920, surgiram nos meios educacionais brasileiros, sobretudo públicos e laicos, várias propostas de reforma do ensino e de renovação pedagógica, mais ou menos identificadas com o chamado “escolanovismo”. O movimento da Escola Nova veio a se manifestar, com maior intensidade, nos anos 1930, através do grupo integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, que publicou, em 1932, o documento que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Propunha-se, em geral, dar maior peso no ensino às

matérias científicas, em vista de modernizar o país, e uma metodologia ativa, na qual o educando tivesse voz e capacidade de ação, em vez de ser apenas uma folha em branco sobre a qual o sistema educacional inscreveria “a cultura”.

Na prática, porém, durante os anos 1930, e enquanto durou a ditadura do Estado Novo, as determinações legais e as afirmações do direito dos cidadãos e do dever do Estado de garantir a educação primária não significou sua implantação realmente universal e nem sequer sua priorização efetiva na ação do Estado.

O desenvolvimento do ensino público de base foi limitado, dentre outros fatores, pelo emperramento burocrático resultante da centralização, pelo Ministério da Educação, da determinação e aprovação de todos os detalhes da organização escolar para todo o país. Além disso, tanto o governo do Estado Novo, em geral, quanto os educadores progressistas ligados ao movimento da Escola Nova estavam, na verdade, orientados para a “modernização” do país e para a exigência de formação de quadros e profissionais, em resposta às necessidades do desenvolvimento e da modernização da burocracia administrativa do Estado e da economia capitalista, sobretudo nos setores industrial e comercial. Apesar da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, os maiores esforços e recursos foram, relativamente, dirigidos ao desenvolvimento do ensino médio e universitário.

Se nem sequer o ensino primário para todas as crianças foi atendido nesse período, muito menos a educação dos adultos não escolarizados. Na verdade, a política educacional efetivamente praticada pelo Estado brasileiro na década de 1930, e até na primeira metade da década de 1940, apenas tratou de completar um sistema educacional regular, em forma de funil invertido, através do qual se educariam e selecionariam as “elites” destinadas a dirigir o país.

Por outro lado, essa política dava-se em um cenário de crescente processo de industrialização e de concentração da população nos centros urbanos. O populismo – fosse em sua forma ditatorial ou

em sua versão democrático-eleitoral – já vinha atribuindo às massas populares um papel de maior peso na política. Já havia, como vimos, desde os anos 1920, educadores que pretendiam converter a educação em instrumento de mudança social ou que, pelo menos, reconheciam um importante papel para a educação no desenvolvimento do país e insistiam nos efeitos positivos que adviriam da educação dos adultos para a educação das crianças. A educação de adultos começa a ser vista como resposta a certas necessidades da sociedade brasileira ou de determinadas classes e setores, ainda que nem sempre dos próprios analfabetos. Esses fatores estimulam a reivindicação e propostas para elevar-se a escolaridade da população adulta, cuja necessidade já aparecia na efêmera Constituição de 1934. É na década seguinte que tais intenções vão resultar em ações efetivas do Estado.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos

Com a queda da ditadura getulista e a redemocratização, em 1945, o voto popular volta a ter importância para a obtenção, manutenção ou perda do poder político como acesso ao controle do aparelho do Estado. Só os alfabetizados tinham direito ao voto. A alfabetização de adultos volta a ter um peso estratégico: ampliá-la – tendência do populismo e dos setores progressistas que desejam mudanças – significava dar mais peso político às classes pobres, que se acreditava serem as mais interessadas em mudanças profundas na sociedade; impedir sua expansão era, evidentemente, uma manobra conservadora.

A Segunda Guerra Mundial havia deixado a Europa destruída, e a ONU – Organização das Nações Unidas – insistia na urgência de integrar e educar os povos visando à paz e à democracia. No contexto brasileiro da redemocratização, além do objetivo de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, interessava às classes dirigentes integrar e qualificar a população de migrantes rurais ou de imigração estrangeira recente, sobretudo como mão-de-

obra necessária para sustentar o crescimento da produção industrial que a II Guerra havia impulsionado.

Tudo isso influenciou para que a educação dos adultos passasse a contar como parte da preocupação geral com a educação. É nesse contexto que, em 1947, sob a liderança do educador Lourenço Filho, realiza-se um I Congresso Nacional de Educação de Adultos, lança-se uma Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e cria-se, no Ministério e nos estados, o Serviço de Educação de Adultos.

Dirigida por Lourenço Filho, nos seus primeiros anos, a Campanha de Educação de Adultos suscitou várias iniciativas e conseguiu relativo sucesso, articulando e ampliando os serviços já existentes e levando-os a diversas regiões do país. Abriram-se, em pouco tempo, várias escolas para adultos, envolvendo os vários níveis governamentais, profissionais de educação e mesmo voluntários.

O Governo Federal assumiu, sobretudo, um papel indutor de iniciativas estaduais e municipais através da regulamentação da distribuição de fundos públicos, destinando percentuais fixos aos serviços de educação primária para os jovens e adultos. Essa política levou à criação e à continuidade do ensino supletivo como parte integrante dos sistemas estaduais de ensino que, embora insuficiente, nunca mais desapareceu inteiramente.

Outro efeito interessante da Campanha foi ter posto a educação de adultos no Brasil como tema de reflexão para os educadores. Inicialmente, o analfabetismo era visto pelos idealizadores da Campanha como causa, e não consequência, das condições econômica, social e cultural do povo pobre. De par com essa concepção, o adulto analfabeto era considerado como incapaz e marginal em relação à vida social, psicológica, e socialmente equiparado com a criança. A experiência que a Campanha possibilitou a muitos educadores, no trabalho com adultos – aliada à consideração dos avanços nas teorias psicológicas que contestavam a crença, até então, vigente de que o adulto era menos capaz de aprender do que a criança – deu início a um processo de crítica a esses preconceitos e de reconhecimento do

adulto analfabeto como capaz de raciocinar, resolver seus problemas, produzir e aprender. Essa mudança de mentalidade abrirá caminhos para as tentativas de elaboração de uma metodologia pedagógica específica para adultos, que virão mais tarde.

A convicção de que adultos poderiam ser educados e a difusão de um método de ensino de leitura e escrita específico para adultos – o método Laubach – inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir, pela primeira vez, por ocasião da Campanha de 1947, material didático específico para a alfabetização de adultos.

O Método Laubach.

Método baseado nos princípios do Dr. Frank Laubach, missionário protestante. Foi, provavelmente, o primeiro método de alfabetização de ampla divulgação, elaborado especificamente para o ensino de adultos. Segundo seu criador, pode ser aplicado por qualquer pessoa, mesmo que não seja um profissional da educação nem tenha uma formação especializada. A intenção inicial era um método de ensino individual propondo que, uma vez que o aluno aprendesse a primeira lição, fosse solicitado e capaz de ensinar essa lição a outros adultos, e, assim, sucessivamente. Mas foi frequentemente adaptado para o ensino em pequenos grupos, utilizado e adaptado em vários programas e campanhas de alfabetização de adultos, em vários países da América Latina e, até hoje, serve a muitos de referência como técnica para ensinar as habilidades de leitura e escrita.

Baseia-se no aprendizado das sílabas, a partir de um “som-chave”, e na composição de palavras com essas sílabas. Nesse método, a alfabetização, isolada do contexto individual, familiar e social, reduz-se à aquisição das habilidades da leitura e escritura. Não se considera a linguagem como expressão cultural de uma comunidade nem importa muito o conteúdo semântico das palavras. O ensino, aparentemente neutro do ponto de vista político, é centrado nos materiais e nos sinais gráficos e sons correspondentes. Não se consideram as experiências, os conhecimentos nem os interesses e necessidades dos educandos

adultos, nem se explicitam as consequências para a vida social, política e econômica que se quer obter com a alfabetização.

Assim, o *Primeiro guia de leitura*, que o Ministério da Educação distribuiu amplamente para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo chamado método silábico, ou, mais exatamente, técnica silábica. As lições partiam de palavras-chaves selecionadas e sequenciadas segundo sua complexidade fonética e ortográfica, remetendo às sílabas que seriam memorizadas e combinadas para formar novas palavras e pequenas frases. Mais adiante, já se compunham pequenos textos com conselhos sobre saúde, trabalho, moral e civismo.

No seu lançamento, o plano da Campanha era bastante ambicioso: previa-se uma primeira etapa que, em três meses, alfabetizaria a massa da população, seguida de uma segunda etapa, de dois períodos de sete meses, nos quais se ministraria o restante do curso primário intensificado. Depois, haveria uma “ação em profundidade”, de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Mas, evidentemente, a Campanha não conseguiu realizar o que se previa em seu lançamento; muitas áreas do país e setores sociais continuavam descobertos, nem sequer a simples alfabetização proposta foi realizada em massa, o que se tentou posteriormente remediar lançando-se uma Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952.

O impulso da Campanha foi perdendo força ao longo da década de 1950, por causa de suas deficiências, não só administrativas e financeiras, mas também pedagógicas, notadamente a impermanência do aprendizado superficial que promovia, o que levou à sua extinção em 1958.

As atividades de educação voltadas para a ação comunitária na zona rural não resultaram em sucesso significativo. Só a precária rede de ensino supletivo, onde ela tinha sido implantada pela Campanha, sobreviveu, assumida pelos estados e municípios.

Alfabetização e conscientização

No final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos denunciavam a superficialidade do aprendizado no curto período previsto e a inadequação, para alunos adultos e para as diferentes regiões do país, dos métodos utilizados.

Coincidentemente, no mesmo ano que se criara a Campanha Nacional de Educação de Adultos, 1947, o professor Paulo Freire tornara-se diretor do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco, cargo em que permanece até 1954. Dizia ele que foi nesse período que aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora e que, por meio da prática, tornou-se um educador.

As críticas às políticas de educação de adultos expressaram-se em 1958, no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde Paulo Freire também participa, e onde se sugere um programa permanente de enfrentamento do analfabetismo, começando por uma campanha nacional de erradicação do analfabetismo.

A modernização do país, sobretudo dos meios de transporte e comunicação acelerada nos anos 1950 – com a construção de grandes estradas nacionais ou inter-regionais e aeroportos, a implantação da televisão, a industrialização –, tinha permitido a amplos setores da sociedade, sobretudo jovens intelectuais da classe média, estudantes secundaristas e universitários, um “descobrimento do Brasil”, que lhes apresentava um país extremamente desigual, injusto e “atrasado” e lhes revelava a miséria das massas, produzindo uma profunda indignação juvenil, que identificava no poder dos latifundiários, no campo brasileiro e no imperialismo estrangeiro os principais impedimentos à mudança para um Brasil mais justo e desenvolvido.

O país vivia um clima de efervescência política e cultural em favor da mudança e de nacionalismo que se expressava, sobretudo, no movimento estudantil. Este era extremamente ativo e engajado, contando com significativo prestígio social sobretudo pelo seu papel na campanha “O petróleo é nosso”, contra a intervenção de empresas estrangeiras na exploração e refino do petróleo no Brasil, defendendo

o monopólio nacional e estatal, que resultou na criação da Petrobrás, em 1954. Tal clima produzia também uma intensificação dos estudos e pesquisas sobre a realidade brasileira, um desejo de conhecimento profundo do país, que embasasse a luta pelas mudanças, valorizando-se, assim, o conhecimento produzido a partir da observação e análise crítica das práticas sociais.

Os setores socialmente mais conscientes da Igreja Católica, representados, sobretudo, pelos movimentos juvenis da Ação Católica (a JAC – Juventude Agrária Católica; JEC – Juventude Estudantil [secundaristas] Católica; JIC – Juventude Independente Católica [jovens profissionais já formados]; JOC – Juventude Operária Católica; e JUC – Juventude Universitária Católica), no final da década de 1950, já reconhecem o Brasil como um país injusto, “antievangélico”, no qual era necessário fazer mudanças radicais. Esses setores, mais tarde chamados “progressistas”, contemplavam a ação transformadora como parte integrante de sua vocação de leigos cristãos. Assim, também atribuíam à formação pessoal integral de seus membros e das pessoas em geral uma importância central, considerando-a indispensável para a ação transformadora da realidade social, sob a influência do filósofo cristão e personalista francês Emmanuel Mounier, que dizia que “não pode haver sociedade inteiramente livre sem pessoas livres; não pode haver pessoas inteiramente livres sem sociedade livre”³. Paulo Freire também se identificava com essa visão.

A Revolução Cubana, vitoriosa em 1959 – que, já durante a fase da guerrilha, assumira a tarefa de alfabetização nas zonas liberadas e, em 1960, já contava com 3.000 alfabetizadores voluntários em ação –, realizava, em 1961, como uma de suas primeiras ações revolucionárias de grande impacto, uma imensa Campanha de Alfabetização, que mobilizava toda a sociedade cubana, seguida do estabelecimento de um sistema eficiente de educação de adultos. A educação de adultos aparecia aí como uma realização revolucionária em si mesma, uma

3 Mounier, Emmanuel, **Le personalisme**. PUF, Paris, 1995

forma de fazer justiça e, ao mesmo tempo, como condição para poder-se construir uma sociedade socialista.

Do seio das próprias classes populares, emergiam ou intensificavam-se movimentos que buscavam um protagonismo em um processo de mudança no país, como as Ligas Camponesas, sobretudo no Nordeste, e o Movimento Sindical operário, nos grandes centros urbano-industriais.

Tal quadro era propício à passagem a uma fase de maior explicitação da educação de adultos como Educação Popular, isto é, como tarefa histórico-política transformadora segundo os interesses das classes populares – aquelas que mais sofriam com as condições injustas da sociedade brasileira – e na qual o papel ativo dos educandos passa a ter um peso cada vez maior.

No final de 1961, como resultado de uma complicada sucessão de acontecimentos políticos e de uma intensa mobilização popular, João Goulart assumiu a presidência da República. Este vice-presidente eleito pelo voto popular era apoiado por uma aliança muito complexa e instável, que incluía desde militares nacionalistas e anticomunistas até os partidos de esquerda, legais ou clandestinos, passando por todos os grupos nacionalistas, pelo sindicalismo corporativista, ligas camponesas, socialistas de distintos matizes e pela parte mais avançada do episcopado e do laicato católicos. Nenhuma dessas forças podia prescindir do apoio das massas populares, que se mobilizaram em grande medida em defesa da Constituição e do respeito aos resultados eleitorais. Acreditava-se, então, que era possível mudar profundamente a sociedade, contando, para isso, com a força do Estado, principalmente do Governo Federal, desde que fosse respaldado pelas massas populares.

Um programa governamental de Reformas de Base, de forte matiz nacionalista e anti-imperialista, incluindo uma Reforma Agrária, que hoje nos parece muito tímida, entusiasmava a todos esses setores e, é obvio, horrorizava os conservadores e os representantes de interesses norte-americanos.

Parte da juventude acreditava que, favorecida pela ação do próprio Governo Federal, apoiado pelas Forças Armadas, a “Revolução Brasileira” seguiria os passos da Revolução Cubana, sem necessidade de subir a uma serra. A questão da alfabetização e da educação política para permitir uma participação popular o mais ampla possível na política, mediante o voto e a ação de pressão, converte-se em um tema central para que se pudesse, a partir do Estado, mudar radicalmente o país. Além disso, afirmava-se a erradicação do analfabetismo como dever de justiça para com o povo.

Dois tipos de ação expandiram-se muito rapidamente, no terreno da educação e da cultura, encaminhadas para as classes populares. Ambos estavam dotados de clara motivação política e atribuíam à educação e à mudança cultural grande importância como fatores de mudança social e política:

- Os programas de alfabetização de adultos e educação de base: duas iniciativas, localizadas no Nordeste, geraram ações de amplitude nacional, nas quais se envolveram milhares de jovens, principalmente de origem estudantil ou de movimentos cristãos.
- O Prof. Paulo Freire criou, em experiências práticas realizadas em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, – descritas em seu livro *Educação como prática da liberdade*⁴ – uma metodologia para a alfabetização de adultos, que insistia na aprendizagem como um processo ativo e criativo, apoiado no diálogo e em relações horizontais entre educadores/educandos e educandos/educadores, no qual o “professor” tinha que aprender do povo para poder lhe ensinar, e no qual o reconhecimento, pelo povo, de sua própria cultura, de sua capacidade criativa e sua conscientização quanto às causas sócio-históricas de suas condições de vida formavam o conteúdo essencial da educação que devia resultar em ação popular para a mudança. Como

4 Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967

sabemos, proponha uma educação de adultos de teor crítico, em vista da transformação social, e não apenas a adequação do povo à modernização conduzida pelas classes dominantes.

Mais importante que o método, ou a técnica, de alfabetização como tal – Paulo Freire empregava a técnica da palavra-chave, ou *palavra-geradora*, na sua terminologia, e da silabação, aparentemente semelhante à do método Laubach e da Campanha de Alfabetização anterior –, a filosofia da educação de Freire, ou sua ampla e profunda concepção pedagógica, na qual se formavam os jovens alfabetizadores, vai ter uma importância fundamental no período seguinte.

O pensamento de Paulo Freire torna-se um paradigma que passa a influir em diversas experiências de educação de adultos organizadas por diferentes atores sociais, ligados ou não ao aparelho governamental, como o Movimento de Educação de Base – MEB, criado pelos bispos católicos, o Movimento de Cultura Popular do Recife, ligado ao governo de Miguel Arraes, ambos iniciados em 1961, o programa *De pés descalços também se aprende a ler*, da prefeitura de Natal/RN, os Centros Populares de Cultura – CPCs, da União Nacional dos Estudantes – UNE.

A) Do trabalho do professor Paulo Freire e sua grande repercussão, resultou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos – instituído pelo Ministério de Educação e presidido pelo próprio Freire (e extinto pelo Golpe de estado de 1964, depois de menos de um ano de funcionamento). Esse programa difundiu seu método e, em muito pouco tempo, nos poucos meses que durou, treinou como alfabetizadores-conscientizadores a milhares de jovens, sobretudo estudantes, em um clima de grande mobilização e entusiasmo.

B) De uma experiência anterior de escolas radiofônicas da arquidiocese de Natal, Rio Grande do Norte, emergiu o MEB, instituído pela recém criada Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio político e financeiro do governo Goulart.

O ensino da leitura e da escritura já ganhava um sentido mais amplo nesse contexto. Seus conteúdos – cartilhas, livros de leitura – referiam-se fortemente às duras condições de vida dos pobres, às injustiças e à necessidade de união e organização comunitária para mudar tal situação. Assentava-se em materiais gráficos e em aulas básicas transmitidas por rádio ou através de gravações, explicadas a cada grupo de ouvintes com a ajuda de monitores locais.

A formação desses monitores e dos quadros pedagógicos que coordenavam o conjunto se torna logo também uma formação de quadros políticos. O MEB treinou a milhares de pessoas como monitores ou como alunos, sobretudo no Nordeste, no Centro-Oeste e em outras partes pobres e isoladas do país. As injustiças, de que eram vítimas os próprios monitores e alfabetizados do MEB, vão se revelando e produzindo tentativas de organização sindical rural, de ação política popular a nível local e ensaios de articulação nacional.

Em linhas gerais, nessas ações educativas, tentava-se tomar, do povo ou de sua experiência cotidiana, os conteúdos, e dos intelectuais, a forma: a escrita.

Ao lado dessas experiências que partiam especialmente do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, um outro tipo de movimento cultural-educativo desenvolvia-se, muitas vezes entrelaçado com o primeiro tipo:

- A agitação ideológico-cultural em forma de eventos, espetáculos e produtos de “Cultura Popular”, através dos quais os estudantes e intelectuais procuram espaços e formas “populares” de comunicação e expressão para levar “a realidade brasileira” à consciência da população e ensinar ao povo o que teria de saber para avançar pela rota do anti-imperialismo e do socialismo. Em linhas gerais, tomava-se do povo as formas e, dos intelectuais, os conteúdos.

O mais importante veículo nessa linha foi o Centro Popular de Cultura – CPC, criado pela UNE e replicado pelas entidades estudantis de todo o país, fossem elas de inspiração marxista ou cristã. Nessa linha, também teve grande importância o Movimento de Cultura Popular do Recife, ligado ao governo de Miguel Arraes, e outras iniciativas espalhadas pelo país, especialmente no Nordeste, inclusive, muitas iniciativas importantes realizadas na Paraíba, na linha do que viria depois a chamar-se Educação Popular.

Até certo ponto, os protagonistas viviam esse conjunto de iniciativas como um só grande movimento, no qual podia haver bastante interpenetração de agentes e atividades, embora existissem muitas diferenças, contradições e rivalidades: frente ao imperialismo e à direita, todos eram, em algum momento, aliados.

2º PERÍODO - 1964-1984

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS SE DESENCENTRAM

Educação de Adultos - alvo da repressão da ditadura

O golpe militar de 1964, levado a efeito supostamente contra “perigo comunista”, destruiu todas as estruturas institucionais – os CPCs dos estudantes, o PNA do Ministério de Educação, os governos locais e estaduais considerados de esquerda e até, parcialmente, o MEB dos bispos, as organizações estudantis seculares ou católicas – que apoiavam essas ações. A repressão contra as ações educativas e culturais populares foi imediata; muitos de seus líderes presos, como o próprio Paulo Freire, obrigado logo depois a exilar-se fora do país, inicialmente no Chile e, posteriormente, na Suíça, de onde influiu em programas educativos de vários países. O exílio não impediu que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver sua proposta de educação conscientizadora, indo muito além da alfabetização

e espalhando-se pela América Latina e, mais tarde, pelos países africanos que iam conquistando sua independência.

A repressão tampouco foi capaz de destruir imediatamente nem o espírito nem o impulso daquele movimento em boa parte da juventude, que expressava, ao menos, a intenção de prosseguir por essa linha. Em vários setores, já estavam arraigadas, em princípio, as ideias e a experiência da necessidade e possibilidade de Educação Popular para a mudança, da importância da participação política das massas populares, da educação como ação política – e, inclusive, como política revolucionária. Já havia também uma convicção sobre a existência, na experiência e na cultura do povo, de elementos fundamentais – formas e conteúdos – para sua própria educação libertadora, que os intelectuais tinham que conhecer e aprender para poder “ensinar” algo. Por isso, muitos, inclusive o que restou do MEB – sob a proteção da ambiguidade da posição dos bispos frente ao Golpe –, tentaram seguir, mais ou menos clandestinamente, com suas iniciativas educativo-culturais junto ao povo.

Na prática, porém, até 1968, a juventude estudantil e a esquerda em geral tiveram que empregar toda sua energia em sobreviver e tratar de manter uma comunicação com as massas. O ano de 1968 foi o auge de intensa e crescente mobilização popular de protesto. O Ato Institucional nº 5, decretado pelos militares em dezembro de 1968, liquidou qualquer esperança imediata de organização, manifestação ou ação política legal para qualquer tipo de esquerda ou de movimento democrático. Recrudescer a repressão, houve mortos e milhares de pessoas presas, sobretudo jovens. O governo militar intervém diretamente em todas as instituições do país – com exceção da Igreja, pelo menos oficialmente, já que não se podiam substituir bispos por generais –, inclusive nas escolas e universidades.

Restavam três caminhos para os militantes que não estavam mortos ou encarcerados: o exílio, ou a luta armada ou a imersão, fosse clandestina ou legal, no meio do povo, para educá-lo e organizá-lo politicamente. Foi esse terceiro caminho que iniciou no país uma

nova fase de desenvolvimento do movimento de Educação Popular que retomaremos mais adiante.

A ação da ditadura militar vai atingir em cheio a Educação de Adultos, cindindo-a em dois caminhos quase totalmente paralelos e quase sempre opostos: por um lado, cria-se uma estrutura para a Educação de Adultos – o MOBREAL –, fortemente controlada pelo governo militar e seus aliados nos estados e municípios, e, por outro lado, um movimento semiclandestino, identificado com a Educação Popular como a entendemos hoje.

Os que resistiam à ditadura continuaram tentando manter ações de alfabetização, pós-alfabetização e formação humana, social e política de adultos, inspiradas pelo paradigma freiriano. Utilizando o espaço e a cobertura de igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram processos e técnicas buscando sempre tornar a educação adequada, tanto no método quanto nos conteúdos à cultura e à situação de classe dos educandos adultos.

A Educação de jovens e adultos da ditadura militar: O MOBREAL

Por seu lado, o governo militar, para tentar neutralizar a lembrança e a força dos movimentos educacionais anteriores, criou o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1969, um programa de proporções nacionais, para alfabetizar adultos em todo o país. Proclamava-se, mais uma vez, que se tratava de erradicar o analfabetismo. Desta vez, o governo federal investiu grande quantidade de recursos, montou uma estrutura nacional.

O MOBREAL – concebido para erradicar o analfabetismo e extinguir-se em seguida – não se integrava no sistema público de ensino regular; era uma estrutura autônoma em relação às secretarias estaduais de educação e ao próprio Ministério da Educação. No entanto, certamente, não era autônomo com relação às forças políticas que apoiavam a ditadura. Era gerido por comissões municipais que

deviam executar as atividades, mas sob estrito controle da direção nacional, que centralizava a orientação metodológica, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos, sem considerar diferenças de ambiente ou região.

O programa de alfabetização do MOBREAL baseava-se também na técnica da palavra-chave, colhida do vocabulário do cotidiano popular – a primeira palavra era *tijolo* –, a partir das quais se aprendiam as famílias silábicas e se formavam palavras, frases e textos. Esse fato deu ocasião a que, para combater a resistência ao MOBREAL, se insinuasse que o programa governamental empregava o método Paulo Freire, confundindo-se uma simples técnica didática com a definição de toda uma pedagogia.

O MOBREAL estabeleceu-se, de fato, por toda parte, pretendendo ajudar a legitimar a ditadura militar implantada em 1964 – disfarçada em sistema “democrático”, com eleições parciais e periódicas e revezamento de generais na presidência –, frente à população e também diante de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, como a Unesco. Tratava-se, além disso, de capacitar melhor a mão-de-obra para o “milagre brasileiro”, o crescimento e a modernização da economia promovidos à custa de enorme endividamento do país.

No entanto, apesar de sua ampla estruturação e das estatísticas impressionantes que publicava, e apesar de que alguns educadores sérios haviam se engajado no programa – crendo que, talvez, se pudesse aproveitar os recursos para fazer de fato um trabalho útil –, o MOBREAL não consegue sequer o objetivo restrito a que se propunha: ensinar às massas analfabetas as habilidades elementares de leitura e escrita. O pouco que os alunos aprendiam era logo esquecido pela sua superficialidade. Em muitos casos, nem sequer chegavam a aprender, já que as comissões municipais, dominadas pelos políticos pró-ditadura, frequentemente não tinham a capacidade pedagógica, e nem sequer o domínio suficiente da leitura e da escrita, como critério para contratar alfabetizadores. Era apenas um “emprego” a

mais a distribuir como moeda na compra de votos e apoio. A palavra “moral”, na gíria popular dos anos 1970, chegou a ser sinônimo de analfabeto ou ignorante.

Diante das críticas que punham a nu seu fracasso, depois de alguns anos, o MOBREAL tentou modificar sua atuação para poder sobreviver. Criou um programa de continuidade da alfabetização, uma versão condensada do curso primário para jovens e adultos, mas que não conseguiu impor-se nem produzir resultados muito melhores.

Inteiramente desmoralizado, já não contando mais com tantos recursos financeiros federais, o MOBREAL foi extinto, em 1985, na onda da pressão popular pela redemocratização, que tentava desmontar as estruturas da ditadura.

Uma legislação mais flexível

Por outro lado, enquanto o MOBREAL se ocupava quase exclusivamente da alfabetização inicial, desde 1971, havia um instrumento legal, a Lei Federal 5692, que, além de estender a educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – o ensino de primeiro grau –, incluía, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, um capítulo específico sobre o correspondente ensino para jovens e adultos.

Entretanto, é notável que a expressão Educação de Adultos, que havia estado presente nas políticas e na discussão da educação brasileira deste a metade do século, desaparece inteiramente do texto dessa lei, havendo referência apenas à Educação Supletiva. Isto marca um tom de rejeição à continuidade de políticas anteriores, retira o acento da condição própria de alunos adultos, coloca-o na simples reposição ou complementação de uma escolarização não adquirida na idade “certa”.

Essa lei distinguia diferentes funções da educação supletiva:

- suplência: reposição de escolaridade,
- suprimento: aperfeiçoamento ou atualização,

- aprendizagem e qualificação – formação para o trabalho e profissionalização.

A lei também admitia a flexibilidade nos programas de reposição de escolaridade, possibilitando a organização do ensino em várias modalidades, dentre elas:

- cursos supletivos – que mantêm a seriação, a presença obrigatória e a avaliação durante o processo, acelerando, porém, o tempo de estudos para, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Na prática, esta é a forma que continuou predominando amplamente, por adequar-se melhor às estruturas e hábitos do sistema educacional público, funcionando no período noturno nas mesmas escolas de ensino regular;
- centros de estudo – de frequência livre, onde se oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos, com avaliações periódicas por disciplina e módulo. Embora tenha evidentes vantagens para jovens e adultos que trabalham, têm responsabilidades na família e dificuldade de adaptar-se ao ritmo escolar regular, exigindo formas de organização do espaço, horários e uma formação dos educadores, bem diferentes da escola tradicional; na prática, essa modalidade não tem sido uma alternativa frequente;
- ensino a distância – as iniciativas mais comuns nessa modalidade, inclusive por serem de custo relativamente baixo, têm sido as realizadas por televisão, com recepção individual livre, sem interação direta entre educandos e professores, ou – em poucos casos – recepção organizada em telepostos, que, além da reprodução de vídeos, fornecem materiais didáticos impressos e acompanhamento por um monitor.

Além disso a Lei 5692 manteve os exames supletivos – o antigo exame de “madureza” – para se obter o certificado, onde os candidatos se apresentam livremente, por disciplina, seja qual for sua forma de preparação, e sem

nenhuma exigência de matrícula ou frequência às aulas.

Entretanto, essa legislação limitava a obrigatoriedade de o sistema público oferecer ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. Essa limitação só vai ser modificada, bem com o dever do Estado de oferecer educação básica só vai ser estendido legalmente aos jovens e adultos pela Constituição Federal de 1988, como resultado de ampla mobilização de movimentos populares e educadores progressistas, já que o ensino supletivo já estava presente em todo o território nacional, era desigual, embora insuficiente para a demanda e vítima de dificuldades políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas, que limitavam sua extensão e sua qualidade.

O setor que mais se desenvolveu, ainda que muito limitadamente, foi o da alfabetização e pós-alfabetização imediata de jovens e adultos, que contava com um certo desenvolvimento pedagógico próprio, influenciado pelas propostas de Paulo Freire. Tratando-se apenas da fase inicial da reposição escolar – Suplência I –, e não devendo fornecer certificados, estava mais livre para desenvolver-se de modo diversificado quanto aos seus promotores, técnicas, ritmos e duração, e funcionar em uma grande variedade de espaços: escolas, igrejas, sindicatos, centros comunitários etc.

De modo geral, porém, a flexibilidade permitida pela legislação exerceu-se muito mais quanto aos aspectos organizativos do ensino, mantendo-se, na maioria das vezes, o currículo, a divisão em disciplinas e a sequência de conteúdos do ensino regular para crianças e adolescentes. São importantes, mas raras as experiências que tentaram introduzir inovações significativas na educação de jovens e adultos, libertando-se do modelo criado para crianças e adolescentes.

Já os cursos de Suplência II, que ministrariam as séries finais do ensino fundamental para jovens e adultos e lhes forneceriam o certificado de primeiro grau, tinham de obedecer a uma regulamentação mais exigente que dificultava sua implementação.

A Educação Popular sob a ditadura

A escalada repressiva, como já vimos, levou muitos dos jovens e educadores que se haviam engajado nos movimentos educativos e culturais, visando à mudança social, a buscarem uma imersão nos meios populares para, daí, discretamente, sem atrair a repressão, compreender, educar e organizar o povo, sempre em vista da transformação radical e democrática da sociedade que, então, passava necessariamente pela resistência e pela luta contra a ditadura.

Esse caminho levou a Educação Popular a desenvolver-se e evoluir no Brasil com novos sentidos e desde outro lugar: evidentemente, já não se tratava de capacitar as massas para que apoiassem a transformação que vinha “de cima”, da liderança dos estudantes e intelectuais, e muito menos da ação do aparelho do Estado. O objetivo agora era atribuir progressivamente às classes populares – já não só às “massas” populares – um protagonismo muito mais central na transformação que teria que provir “de baixo”. E isto implicava na conscientização, na educação e na organização do povo “da base”. Criavam-se atividades de alfabetização e pós-alfabetização conscientizadora, de educação para a união e a cooperação comunitária, que se pensava ser uma consequência quase “natural” da educação conscientizadora. Essas atividades tornam-se ponto de partida pedagógico para avançar na direção de uma compreensão e organização amplas e estratégicas para a transformação da sociedade, passando pela ação e organização sindical classista.

Em muitos casos, convergiam nessa prática militantes políticos marxistas e religiosos e leigos católicos, que procuravam “a inserção no meio popular” como condição para concretizar a “opção preferencial pelos pobres”, para os quais o desejo de libertar os oprimidos se convertera em um objetivo intrínseco da evangelização.

O primeiro livro de Paulo Freire, *Educação como prática da Liberdade*, publicado no Brasil em 1967, e, em seguida, *A pedagogia do oprimido* – cujo manuscrito circulava já no país desde princípios

de 1969 –, assim como a *Teologia da Libertação*, 1972, do sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez, contribuíram para dar sentido a práticas muito modestas e locais que puderam iniciar-se sob o manto protetor da Igreja, cuja ambiguidade – muitos bispos, em um primeiro momento, tinham apoiado o Golpe – garantia-lhe bastante imunidade frente à repressão, e sob o qual puderam se abrigar também muitos militantes não religiosos.

Desde então, e até o final dos anos 70, desdobrou-se no país um enorme esforço, quase invisível para quem dele não participava: em todas as regiões, no meio rural, em pequenas cidades do interior e na periferia dos grandes centros urbanos, havia pessoas com formação intelectual e política e com intenção educativa, inseridas no meio popular. Dedicavam-se a organizar grupos populares a partir de suas necessidades mais sentidas, de ajudá-los a conscientizar-se sobre as causas de sua situação – a partir de sua própria vivência social – e também de lhes fornecer os conhecimentos que não estavam em condições de adquirir a partir de sua experiência imediata, para que compreendessem e se organizassem em vista da transformação da sociedade toda. As Comunidades Eclesiais de Base – CEBs –, as Oposições Sindicais, os Clubes de Mães, os Grupos de Jovens e as Associações de Moradores foram as formas organizativas populares mais comuns e possíveis nesse período, constituindo os espaços mais comuns para o trabalho de Educação Popular de jovens e adultos.

Os educadores populares organizavam-se e atuavam através das pastorais sociais das Igrejas – principalmente da Igreja Católica – e de pequenos Centros de Educação Popular, de apoio às comunidades e movimentos populares, de comunicação popular etc., em geral, em locais improvisados, com muito poucos recursos materiais, movidos à força de militância. Na Paraíba, essa atuação foi especialmente impactante, sob a liderança pastoral de Dom José Maria Pires e de Dom Marcelo Carvalheira, tornando-se referência importante para o Nordeste em geral e além.

A formação pedagógica e o desenvolvimento metodológico desses educadores, em uma linha de educação conscientizadora e libertadora, foi se fazendo na prática, através da avaliação e reflexão sobre sua ação e pelo intercâmbio de experiências. Pode-se dizer sem dúvida que foi a própria prática da Educação Popular que formou os educadores populares do Brasil e de toda a América Latina dos anos 1970.

Os conteúdos mais frequentes da Educação Popular nesse período, além da alfabetização, tendiam a ser temas sobre a saúde, a economia, evoluindo para a história, até chegar a “como funciona a sociedade”, “a ditadura e a democracia”, “o capitalismo e o socialismo”.

Contudo, principalmente do ponto de vista metodológico, tudo não era homogêneo nem tranquilo no campo da prática da Educação Popular: a linha dialógica inspirada em Freire, a metodologia da construção coletiva de conhecimento, confrontavam-se constantemente com o estilo leninista de militantes políticos que haviam sido formados para dar ao povo, “de fora”, a ciência revolucionária já feita e a direção política para suas ações. Havia grandes diferenças quanto a várias questões: é ou não possível chegar ao conhecimento científico da realidade a partir do conhecimento popular, dialogando com ele? Deve-se respeitar ou não o ritmo do povo para avançar na ação? A quem cabia a direção da ação popular, a uma liderança coletiva emersa do povo ou aos intelectuais, ao “partido” – as diversas formas de organizações políticas clandestinas então existentes?

Nesse tempo, ocorria que qualquer tipo de ação popular era reprimido tão imediatamente que terminava logo por politizar-se. Começava-se a lutar pela água e, após dois meses, já se tinha que lutar contra a repressão – qualquer tipo de mobilização de protesto ou reivindicação era acusada de comunismo e reprimida e, às vezes, em poucos anos, as pessoas já tinham esquecido por que tinham começado a lutar. A luta contra a repressão às pequenas reivindicações locais foi se politizando rapidamente em luta contra a ditadura.

Foram tempos de muito movimento, de muita luta, nas cidades e no campo, que, de fato, criaram uma massa de pessoas com capacidade de crítica, de análise, de mobilização, em quase todo o país.

Educação Popular e a redemocratização conquistada

Podemos nos perguntar como teria sido a história do país no final do século XX, se Paulo Freire não tivesse atuado e escrito de modo a dar aos jovens intelectuais a esperança de que, sim, se podia contar com o povo para transformar o mundo, com a condição de se estabelecer uma relação libertadora para ambos educandos e educadores, através de um processo de educação mútua, que demandava muita humildade e paciência, mas que não poderia ser derrotado pela força bruta. Apesar de muitos erros que possam ter sido cometidos nesse caminho, não há dúvida de que esse processo teve êxitos importantes.

À medida em que a ditadura se foi debilitando – tanto por problemas econômicos e pelo rechaço internacional quanto pela própria resistência e luta popular –, essa massa e suas organizações foram surgindo como uma força cada vez mais articulada, que começou a poder contemplar-se a si mesma operando em nível nacional e tornar-se, cada vez mais, objeto de reflexão e de construção de seu próprio conhecimento.

Quando chegamos ao início da “redemocratização segura, lenta e gradual” dos militares, em fins dos anos 1970, com a anistia – 1979 – e a autorização para criar novos partidos, os antigos políticos trataram de pôr em pé aos mesmos partidos que existiam antes da ditadura. No entanto, toda aquela massa de novos sujeitos políticos, em grande parte já articulados na chamada ANAMPOS – Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais, não se reconhecia naquele velho estilo de política nem de organização; criaram ou legalizaram seus próprios partidos e se propuseram a construí-los de

modo diferente. O mais abrangente deles, evidentemente, foi o Partido dos Trabalhadores, opção de criar um partido de esquerda, não de quadros, mas sim de massas, que nunca tinha existido antes, de fato, no país. Fundam-se em seguida a Central Única de Trabalhadores – CUT – e outras centrais sindicais. Mais tarde, trata-se de criar uma Central dos Movimentos Populares – não sindicais. Os Movimentos Populares articularam-se muito mais na forma de redes, e redes de redes, que se atam e desatam ao sabor das conjunturas. Com esse esforço de articulação nacional das lutas e organizações populares de todo tipo, esboçava-se, para esses Movimentos, a perspectiva da tomada do poder do Estado, com a derrocada da ditadura, trazendo a possibilidade e a necessidade de capacitar-se para dirigir o país.

A Educação Popular, conduzida pelos Movimentos Sociais populares, vai experimentar, então, uma fase de expansão e institucionalização, criando-se, assim, no âmbito de diferentes movimentos e em várias regiões do país, grandes escolas de formação de quadros populares, sindicais e outros.

Nesse momento, a Educação Popular em toda a América Latina recebe um novo influxo de entusiasmo e de experiência, não só pelo processo de derrubada das ditaduras militares, no qual se via como um fator histórico importante, mas também, especialmente, pelo triunfo da Revolução Nicaraguense, em julho de 1979. O papel que se atribuíra diretamente à Educação Popular nesse triunfo e sua massiva Cruzada de Alfabetização de Adultos, em 1980, na qual se engajam também centenas de educadores populares vindos de quase todos os países da América Latina, foram fatores que impulsionaram a Educação Popular em todo o continente e mesmo sua divulgação para além de suas fronteiras.

Do ponto de vista dos conteúdos que predominavam no campo da Educação Popular, passa-se de uma posição ideológica anti-Estado – até então identificado com a ditadura e o capitalismo –, a uma leitura gramsciana do Estado como campo de batalha entre interesses diferentes e mesmo opostos, mais amplo e difuso do que os aparelhos

estatais visíveis a olho nu, e atravessado pela luta de classes, em cujos espaços as classes populares terão que ganhar postos para lutar também “por dentro”. Os vários aspectos das políticas e serviços públicos, e sobretudo dos procedimentos que poderiam garantir uma democracia participativa, passam a ser temas predominantes nos processos de Educação Popular.

Consideramos que a campanha das *Diretas já* marca claramente a passagem do país para um novo período de sua história política, uma virada que demarcará claramente os campos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular.

3º PERÍODO - APÓS 1984 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR RETOMAM O DIÁLOGO

É interessante notar que, nessa nova fase da história do país, a Educação Popular “escolariza-se” em grande parte, passando a incluir muito mais atividades de ensino propriamente dito, pela necessidade de pôr à disposição dos militantes populares toda uma gama de conhecimentos científicos sobre a sociedade. Assim, essa nova conjuntura vai trazer para o centro do debate da Educação Popular as questões da pedagogia e da didática para jovens e adultos.

No curso dos anos 1980, a Educação Popular vai sendo reconhecida como uma ação importante para a aparição de todas aquelas formas de organização e articulação; sai da condição de ação marginal e semiclandestina e adquire prestígio como matriz de uma pedagogia desejável para toda forma de educação.

As instituições e Movimentos que a promovem obtém, de agências internacionais de cooperação, financiamento relativamente fácil para ampliar suas atividades. Escrevem-se e publicam-se muitos livros sobre o tema. A cadeira de Educação de Adultos e mesmo de Educação Popular começa a figurar nos currículos universitários de Pedagogia e de Serviço Social. Pouco a pouco, ser educador popular vai se tornando mais uma perspectiva profissional e menos uma forma

específica de militância política. Os Movimentos Sociais Populares e a Educação Popular passam a ser temas de eleição para dissertações de mestrado e teses de doutorado, e, pouco a pouco, estabelece-se a tendência de que a formação e os títulos acadêmicos, um longo currículo e uma linguagem teórica supostamente mais competente, venham a ser mais importantes do que a prática para o acesso à “profissão”.

Esse processo, evidentemente, se por um lado leva a que os valores da Educação Popular se disseminem na sociedade, ultrapassando as fronteiras dos Movimentos Sociais e penetrando também nos espaços escolares e no sistema de ensino público, por outro lado, contribui para uma maior imprecisão e diluição do significado da Educação Popular e uma tendência a atribuir essa identidade a qualquer tipo de iniciativa de ensino para as classes populares, como já havíamos visto em nossa introdução.

O vigor e a amplitude dos Movimentos Sociais Populares e a eficácia dos seus esforços de Educação Popular irão expressar-se fortemente em sua mobilização, intervenção, êxitos e conquistas na elaboração da nova Constituição, que se promulgou em outubro de 1988, conhecida como “a Constituição Cidadã”, que inclui novos instrumentos de controle democrático sobre o Estado, como os Conselhos de gestão e fiscalização das políticas públicas, com participação popular – isto é, a representação dos “usuários” – em todos os níveis de governo do país. Os Conselhos Municipais de Educação tornam-se fundamentais, já que sua constituição vai se tornar condição indispensável para o repasse dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério –FUNDEF – e de outros itens do orçamento.

No novo contexto político da nação, portanto, as ações no campo da Educação de Jovens e Adultos oriundas do campo da Educação Popular e da sociedade civil vão interpenetrar-se novamente com as ações governamentais, agora irrigadas pelas ideias da Educação

Popular e pela participação de inúmeros educadores formados nessa tradição.

Em 1985, o pouco que restou das estruturas do MOBREAL foi assimilado por uma nova instituição criada pelo governo da “Nova República”, a Fundação Educar, que se destinou não a executar diretamente a Educação de Adultos, mas a apoiar técnica e financeiramente as iniciativas dos governos locais e estaduais ou de outras instituições da sociedade civil.

O clima de abertura e redemocratização propiciou a decisão de muitos intelectuais e educadores progressistas, ligados a experiências de Educação Popular – que haviam resistido à ditadura –, de participarem de instituições e ações governamentais, quando convocados. Isso se deu especialmente na própria direção da Fundação Educar. A Fundação Educar conseguiu pouco mais do que a manutenção do que já havia no país como oferta de Educação de Jovens e Adultos, mas a liberdade que permitiu a essas iniciativas favoreceu o surgimento de algumas experiências que tentavam inovar, em uma direção de maior adequação do ensino ao educando adulto e da formação de cidadãos para a participação democrática.

EJA nos anos 1990

A inclusão da obrigatoriedade para o Estado de oferecer ensino básico a todos os cidadãos na Constituição de 1988, portanto, também a jovens e adultos, expressava uma aspiração popular e uma esperança de que a Educação de Jovens e Adultos se tornasse uma política de Estado com recursos garantidos e um processo contínuo de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, e não continuasse ao sabor de meras políticas de governos sucessivos.

No entanto, frustrando essas esperanças, a Educação de Jovens e Adultos continuou ao sabor de políticas dos sucessivos governos – não tendo se tornado uma verdadeira política de Estado. A alfabetização de adultos vai novamente sair das mãos da Fundação

Educar, extinta pelo governo Collor em 1990, e substituída por um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, com a pretensão de mobilizar a sociedade para a alfabetização de adultos e também das crianças, através de comissões municipais que reunissem órgãos públicos e entidades civis. Provavelmente, nenhum de nós nem sequer se lembrava do nome desse programa, pois, sem nenhum controle sobre recursos públicos, as comissões, onde se instituíram, nada puderam fazer, e o programa foi extinto ao fim de um ano apenas.

O Governo FHC entrega a questão da Alfabetização de Adultos à instituição Comunidade Solidária – criada em 1995 para substituir a antiga LBA, a ser gerida pela “primeira dama”, Prof.^a Ruth Cardoso –, organismo vinculado à Presidência da República que conduzia ações emergenciais de combate à pobreza e à exclusão no país. No Comunidade Solidária, incluía-se o Programa Alfabetização Solidária – PAS – desde 1996, pretendendo mobilizar os recursos disponíveis no Governo e na sociedade através de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios. Tratava-se de realizar campanhas de alfabetização inicial, desenvolvidas em apenas um semestre, nos municípios mais pobres que apresentavam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos. Cabia ao Ministério fornecer materiais didático-pedagógicos e alimentação escolar; aos municípios, a mobilização de alfabetizadores – em geral, jovens com escolaridade básica incompleta –, alfabetizando e espaços para instalação de salas de aula improvisadas; as universidades deviam fazer a coordenação e orientação pedagógica e treinar os alfabetizadores; as empresas cobririam os custos operacionais das universidades e remunerariam os alfabetizadores. Para se ter uma ideia do alcance do programa, de fato muito insuficiente, segundo os dados do Comunidade Solidária, em seu segundo período semestral de 1997, o PAS alcançou 120 municípios, envolveu 22 empresas e 102 universidades públicas e privadas, criou 690 classes de alfabetização – 70% das quais nas zonas rurais –, formou 759 jovens alfabetizadores e atingiu dez mil educandos – a maioria homens –, dos quais apenas

19% podiam ler e escrever pequenos textos ao concluir o curso. O ritmo de atuação do PAS não foi muito melhor em outros semestres, e não podemos confundir estatísticas com realidades. O que são dez mil pessoas precariamente alfabetizadas por alfabetizadores improvisados, quando a demanda é de milhões?

A insuficiência do PAS explica que o Ministério Extraordinário da Política Fundiária tenha iniciado em 1998 um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – fruto, certamente, da pressão exercida pelos ativos movimentos nacionais de luta pela terra –, priorizando a alfabetização dos trabalhadores rurais assentados. O PRONERA usava recursos do Ministério da Educação e do FAT, previa parceria e cogestão por um conselho composto de agentes governamentais, universidades, igrejas, sindicatos e organizações da sociedade civil, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A meta do PRONERA para o primeiro ano era alfabetizar cem mil trabalhadores rurais assentados, mas a exiguidade dos recursos a ele destinados naquele ano só permitiriam contemplar 7% dessa meta, quadro que não melhorou nos anos seguintes.

EJA - uma questão mundial

No início dos anos 1990, um evento inédito despertara grandes esperanças naqueles que se engajavam em favor da educação de jovens e adultos. Em 1990, que a ONU instituiu como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial, patrocinada pela Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância e o Banco Mundial. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, então aprovada, ampliava o conceito de educação básica, tomava a educação como problema global e preconizava ações coordenadas em vários níveis. As linhas propostas pela Conferência estimulavam os países a priorizarem a educação entre as demais

políticas sociais, davam destaque à educação de jovens e adultos, estabelecendo metas para redução do analfabetismo e para a oferta de educação básica e capacitação para jovens e adultos, prevendo, ao final da década, uma avaliação do impacto social global dessas ações, embora os indicadores previstos para avaliar a educação de jovens e adultos considerassem apenas a alfabetização inicial, e não a educação básica em sentido amplo.

Na prática, como observa Rosa Maria Torres (1999), as políticas de fato implementadas pelos governos nos países em desenvolvimento, além de quantitativamente insuficientes, favorecidos por certo grau de ambiguidade do texto da Declaração de Jomthien, interpretavam o compromisso de priorizar a educação básica apenas como educação primária de crianças. Os recursos cedidos pelos organismos internacionais comprometidos com o projeto da “Educação para todos” dirigiram-se especificamente para educação de crianças, desestimulando explicitamente os gastos com educação de adultos. No Brasil, não foi diferente, como já vimos.

EJA - uma questão polêmica

Apesar de compromissos assumidos pelo Brasil, diante da UNESCO, para erradicar ou reduzir fortemente o analfabetismo durante a década de 1990, da parte do governos que se sucederam após a queda de Collor, a Educação de Adultos continuou relegada às beiradas das políticas governamentais, não merecendo investimentos públicos significativos. Ao contrário, limitavam-se estreitamente os recursos federais para Educação de Adultos, determinando-se que os recursos do FUNDEF não poderiam ser utilizados com essa finalidade, obrigando os estados e municípios que tinham implantado a EJA através de convênios com a Fundação Educar a prosseguirem quase que apenas com recursos próprios.

Na verdade, embora ninguém negasse explicitamente o direito e a necessidade dos adultos das classes mais pobres de

terem acesso ao ensino, muitas pessoas, inclusive com influência nos meios educacionais, como o Prof. Darci Ribeiro e outros, alegavam que, face à escassez de recursos, estes deviam ser concentrados na universalização da escola de boa qualidade para crianças e adolescentes, o que eliminaria definitivamente o analfabetismo adulto em alguns anos, cortando o mal pela raiz. Com essa argumentação, em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso enviou ao Congresso e fez aprovar uma emenda constitucional que retirava da Constituição Federal a obrigatoriedade do ensino fundamental para os adultos, embora mantendo o dever do Estado de oferecê-lo aos que o procurarem. O Estado fica, pois, dispensado de convocar os jovens e adultos à escola.

O fato é que, mesmo aqueles que preconizavam a priorização unicamente da educação regular para crianças e adolescentes, se atentaram para os resultados lamentáveis que o ensino público regular, em geral, conseguiu durante a década de 90; terão que reconhecer que, em um país com os níveis de analfabetismo absoluto e funcional que o Brasil ostenta, não faz bem à educação das crianças abandonar a educação de adultos, Como observam Di Piero e Haddad, concordando com Rosa Maria Torres,

deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição *sine qua non* para expandir e melhorar as condições de ensino.⁵

5 Maria Clara Di Piero e Sérgio Haddad, *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos*. Texto subsidiário a exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil (Brasília, DF: 10-11/06/1999),

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394, de 1996, no artigo 37, mantém apenas o ensino supletivo para jovens e adultos, destinado àqueles que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Mantém os exames supletivos para certificação. Assim concebido, o ensino supletivo restringe-se à antiga função de suplência e deixa de abranger as funções que figuravam como de “aprendizagem, suprimento e qualificação” na Lei anterior.

A LDB reafirma a obrigação para o sistema público de oferecer ensino fundamental a jovens e adultos determinando que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular; oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (ART. 37 par. 1º)

A que nível de governo incumbe essa obrigação e de onde devem sair os recursos para isso, no entanto, a lei não define. Assim sendo, sua realização depende muito mais da luta social de movimentos populares e dos educadores frente às diferentes instâncias governamentais.

Na verdade, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tem sido constantemente uma das causas que fazem parte da luta democrática pela reversão da enorme dívida social gerada por décadas de políticas econômicas que agravam a desigualdade e a injustiça social. Essa luta nunca cessou, mas os sucessivos governos federais têm respondido a ela, na prática, reduzindo-a à alfabetização e relegando-a para o terreno dos programas assistenciais, que visam atenuar o drama da exclusão social, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil, em nome da cooperação solidária, através de convênios. Isto acarreta em inúmeros problemas, dentre eles, o de deixar a solução

de um problema crucial para a constituição da cidadania plena para os mais pobres ao sabor de interesses privados, o que, em muitos casos, esvazia o papel dos Conselhos municipais de Educação e das organizações populares representativas dos principais interessados na formulação e avaliação das políticas públicas de educação.

Enfim, na sua relação com o conjunto da política governamental na década de 1990, e, especialmente com a política econômica e o objetivo de diminuição do Estado pela redução dos gastos públicos, segundo a receita do Fundo Monetário Internacional (FMI), a Educação de Jovens e Adultos foi uma das grandes vítimas da política de descentralização da gestão e do financiamento dos serviços públicos, da focalização dos programas sociais apenas em parte da população, as consideradas “mais necessitadas”, da privatização e desregulamentação dos serviços básicos, flexibilizando direitos legais.

Novos desafios para a Educação Popular

Expusemos resumidamente o que se passou quanto à ação governamental, nos anos pós-redemocratização, no que tange ao ensino para jovens e adultos. É importante, por outro lado, uma visão mais ampla sobre outros processos educativos que têm sido desenvolvidos por meios e em espaços onde as classes populares e os educadores ligados a elas têm a iniciativa.

Os movimentos populares – que, em 1989, haviam vislumbrado, por um momento, a possibilidade de eleger para a presidência da República o candidato que identificavam como surgido de dentro deles –, no início dos anos 1990, sentiam o golpe da decepção e viram-se na necessidade de recolocar para si mesmos e para a sociedade os caminhos possíveis de sua ação no novo contexto. Passada a depressão da derrota, os movimentos populares assumiram a perspectiva de “construir o poder popular de baixo para cima”, a partir do âmbito local, aproveitando o espaço institucional oferecido pelos Conselhos e outros meios conquistados, em princípio, na Constituição de 1988.

Investiram, então, seus esforços na autocapacitação para controlar, criticar, criar e propor políticas públicas, e para lutar pelo poder de fazê-lo.

O fato de que os partidos de esquerda começavam a ganhar um número significativo de prefeituras e até governos estaduais estimulava esse caminho, ao facilitar a implantação e a experimentação de formas mais avançadas de participação popular, como o orçamento participativo etc. Mesmo frente a governos conservadores, acreditava-se poder impor uma linha popular no desenho e na execução das políticas públicas de interesse popular. Isso estimulou também a luta articulada contra a corrupção e o clientelismo na política local. Onde os movimentos estavam bem organizados e tinham capacidade de mobilização, avançaram muito nesse caminho durante os anos 1990. Capacitar-se para isso se torna uma urgência para os Movimentos. Multiplicam-se no país fóruns e redes populares que promovem seus próprios sistemas de formação, cujo currículo se comporá de temas relacionados a serviços e políticas públicas, orçamento e administração pública, procedimentos participativos, democracia participativa etc.

Esses sistemas paralelos de formação de jovens e adultos não substituem os conhecimentos e habilidades que a educação escolar oferece; pelo contrário, supõem e demandam essa base, estimulando o interesse popular em um ensino básico de qualidade para jovens e adultos. Portanto, a questão da Educação Popular e a nova exigência de Educação de Jovens e Adultos já não são predominantemente um projeto dos intelectuais junto ao povo, mas sim algo que provém do seio do movimento popular. Esta necessidade leva movimentos e organizações populares, como os Movimento de Trabalhadores sem Terra (MST) e os sindicatos e centrais sindicais, especialmente a CUT, no Nordeste, a criarem experiências de educação escolar inspiradas pela Educação Popular, dirigidas por eles próprios, embora utilizando parcialmente recursos públicos, através de convênios, que prosseguem e continuam se multiplicando no presente. Uma iniciativa duradoura

realizada na Paraíba, o projeto Zé Pião, mantido pelo SITRICON – Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil, desde os anos 1980, mantém-se como referência importante do encontro entre a EJA e a Educação Popular.

Outro aspecto importante deste período é o efeito da reestruturação produtiva e de mudanças na “cultura empresarial” que modifica o campo de forças na sociedade civil: o movimento sindical que tinha protagonizado a cena política dos 1980 se vê quase esquecido, diminuído tanto em seu tamanho quanto em sua capacidade de pressão. O desemprego com extinção de postos de trabalho joga no mercado informal milhões de trabalhadores, inclusive, e, às vezes, em primeiro lugar, militantes sindicais e políticos, que passam a procurar outros espaços para sua militância. Essa disponibilidade de gente acostumada a organizar-se e atuar social e politicamente vai ser um dos fatores que estimulam o crescimento e avanço de outros tipos de movimentos, não centrados nas reivindicações econômicas, mas sim nas questões de gênero, etnia, cultura, meio ambiente, na luta política a nível local e também, por outro lado, nas iniciativas da chamada Economia Solidária.

Os movimentos e as ONGs de origem militante engajadas na Educação Popular terão agora – desde que a “responsabilidade social da empresa” tornou-se moda – que competir com uma infinidade de fundações, projetos e instituições filantrópicas originadas nas grandes e médias empresas capitalistas, propondo-se a “fazer justiça social, educação popular, construir cidadania, promover o desenvolvimento local sustentável”, e assim por diante.

Com a multiplicação e diversificação de atividades e sujeitos sociais, com distintas propostas – todos, de certo modo, apresentando-se como “comprometidos com os interesses dos mais pobres” –, a Educação Popular, enquanto acompanhamento pedagógico das ações e lutas populares, exige cada vez mais competência e conhecimentos para avançar no caminho de conquista real da cidadania plena para todos, através de uma democracia participativa. Este passa a ser

também o sentido mais importante da Educação de Jovens e Adultos enquanto reivindicação popular.

Todo esse novo contexto, que recolocava em novo patamar a necessidade de uma ação decisiva no campo da EJA, aliado a toda aquela sucessão de decepções anteriores, acabou também por suscitar uma reação muito saudável dos educadores, tanto do sistema público de educação, quando das universidades e de entidades da sociedade civil, comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo os que se colocam em uma perspectiva de Educação Popular. No final dos anos 90, começaram a surgir Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, hoje presentes e ativos em quase todos os estados do país, que se expressam, sobretudo, através dos Encontros nacionais de EJA – ENEJAs. Esta forma de organização e ação abre mais uma etapa na luta da sociedade brasileira para fazer justiça social no campo da educação.

O desafio permanece

Essa luta não está vencida. O governo Lula, que, em sua campanha eleitoral, anunciava, mais uma vez, a erradicação do analfabetismo, não definiu clara e praticamente, de imediato, que importância daria realmente à Educação de Jovens e Adultos. Logo no início de 2003, foi criada, no MEC, uma Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo, que coordenava a distribuição e controle do uso efetivo de recursos federais para a alfabetização de adultos, a ser realizada em programas de 6 meses pelos governos locais ou por entidades da sociedade civil, deixando a estes total liberdade e responsabilidade na definição metodológica, na formação dos alfabetizadores e produção de material didático. Após um ano e meio de mandato, sua ação nesse campo já passava por uma reestruturação.

É certo que, do ponto de vista quantitativo, houve significativo crescimento no investimento em alfabetização de adultos, comprovada

por um cadastro detalhado – com ficha individual de cada aluno e de cada alfabetizador – feito pelo MEC, que, em janeiro de 2004, dava conta da existência de 2.020.415 alunos alfabetizados ou matriculados em programas municipais de alfabetização em 2003, financiados em cerca de 75% por recursos do MEC. Somados aos alunos atendidos por entidades da sociedade civil, em boa parte, também financiadas por recursos do Programa Brasil Alfabetizado, do MEC, perfaziam um total de 3.256.231 alfabetizando jovens e adultos atingidos em 2003, correspondendo a cerca de 20% dos analfabetos maiores de 15 anos computados pelo Censo de 2000. É certamente um volume de trabalho muito maior do que tudo o que havia sido realizado pelos governos anteriores. Entretanto, podemos deduzir que deixou a desejar, já que, em uma reestruturação do programa, o prazo para a alfabetização inicial foi ampliado de 6 para 8 meses.

É interessante reler as declarações do próprio MEC, anunciando essa reestruturação, publicadas em seu site na Internet:

HISTÓRICO

A determinação do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em abolir o analfabetismo no Brasil expressa uma visão inédita da condução da política educacional em nosso País, calcada no respeito incondicional aos direitos constitucionais e no espírito de igualdade e solidariedade. A partir de agora, o combate ao analfabetismo deixa de ser uma ação rotineira do poder público para assumir a forma de política prioritária de governo, com objetivos e metas preestabelecidos.

O reconhecimento por parte do Governo Federal de que o acesso à educação básica é direito de todos concretizou-se em janeiro de 2003, com a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), com o objetivo de elaborar e executar as políticas públicas destinadas à abolição do analfabetismo, cujas metas e ações estão inscritas no Programa Brasil Alfabetizado.

Em 2004 a reformulação do MEC estabeleceu uma nova organização dos programas educacionais. Assim foi criada a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a agregar a Secretaria de Inclusão Educacional e Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo.

AÇÕES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O MEC, por intermédio do FNDE, concederá assistência financeira para ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores às entidades federais, estaduais, municipais e privadas de ensino superior sem fins lucrativos e a organismos da sociedade civil sem fins lucrativos com comprovada experiência em educação de jovens e adultos, no sentido de possibilitar a inclusão social e combater as desigualdades educacionais, buscando formas que ampliem o acesso e a continuidade da escolarização em todos os níveis para aproximadamente 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram, na idade adequada, acesso à escola. No programa Brasil Alfabetizado, a assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações:

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - A metodologia utilizada deve garantir a efetiva alfabetização, possibilitando ampliar as práticas de leitura e escrita e o universo linguístico dos alfabetizandos, bem como seu domínio em relação aos conhecimentos matemáticos e a utilização das operações matemáticas em seu cotidiano.

Faz-se necessário que o alfabetizador conheça o grupo com o qual irá trabalhar antes mesmo de iniciar sua intervenção. Para tanto, deve ter contato com o cadastro dos alunos e realizar diagnóstico inicial para subsidiar o planejamento das atividades, no sentido de tornar o processo de alfabetização participativo e democrático.

O alfabetizador deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida dos alfabetizandos, valorizando sua linguagem como ponto de partida e evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial.

O planejamento deve considerar a aprendizagem dinâmica da linguagem verbal para que este processo inicial de alfabetização resulte na utilização da língua em situações variadas e com finalidades diversas. Ao longo do trabalho, o alfabetizador deverá observar a evolução na utilização da linguagem oral pelos alfabetizandos.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - *A formação inicial do alfabetizador deve necessariamente basear-se em processo dialógico, promover a reflexão sobre o contexto histórico e conter conhecimentos sobre as diferentes funções da linguagem, os diferentes tipos de textos, sua interpretação e produção e conhecimentos matemáticos referenciados no cotidiano dos alunos a serem alfabetizados.*

A formação continuada dos alfabetizadores deverá ser presencial e coletiva, de, no mínimo, duas horas semanais. Em caso excepcional a formação contínua poderá ser realizada quinzenalmente, com carga horária dobrada.

O Brasil Alfabetizado tem como objetivo a efetiva alfabetização de jovens e adultos, por meio da incorporação de hábitos de leitura e escrita no cotidiano dos alunos e a consequente continuidade dos estudos. Para a manutenção do processo de alfabetização, foi criado o Projeto Leituração, para estimular o hábito da leitura entre os recém-alfabetizados.

O DESAFIO SE TORNA NOVA URGÊNCIA

Como toda a atuação dos governos do Partido dos Trabalhadores, o investimento em educação de adultos, culminando com a abertura do acesso ao ensino superior para grandes contingentes de jovens

antes excluídos, provocou também reações das minorias privilegiadas, cujos interesses tinham predominado no país até então. Por outro lado, como parte daquilo a que visava o movimento da Educação Popular, parecia, em parte, atingido, e, em algumas das suas tarefas assumidas pelos próprios órgãos governamentais, houve, durante os governos petistas, um esvaziamento de muitos espaços, onde antes se exerciam, de modo amplo e regular, atividades de Educação Popular. O nebuloso quadro que o país apresenta hoje, porém, com um golpe antidemocrático em curso, repõe como desafio urgente a revitalização e o repensar da Educação Popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE KADT, EMANUEL. 2002. **Católicos radicais no Brasil**: o movimento de Educação de Base, MEB. Editora UFPB. João Pessoa

DI PIERO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio, (1999) **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. Texto subsidiário a exposição realizada no *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil* (Brasília, DF: 10-11/06/1999), promovido pelo INEP/MEC.

DI PIERO Maria Clara, JOIA Orlando , RIBEIRO Vera Masagão. (2001) **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. In *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FREIRE, Paulo. (1967) **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

REZENDE, Maria Valéria. (2003) **Rasgos de la história de la Educación Popular en el Brasil**. Nueva Tierra, Buenos Aires.

CAPITULO II:
LUIZ GONZAGA GONÇALVES



Luiz Gonzaga Gonçalves⁶

Luiz Gonzaga Gonçalves é natural de Rio Bom, uma pequena cidade situada ao norte do estado do Paraná, região Sul do Brasil. Sua família, por ele mesmo caracterizada como uma família “camponesa e católica”, dedicada ao cultivo do café, do feijão e do arroz, migrou, ainda na década de 1950, por iniciativa do seu avô paterno, do Sul de Minas Gerais para o Paraná. Luiz Gonzaga nasceu em terras paranaenses, em decorrência daquele processo migratório, o primeiro dentre outros que se sucederiam em sua vida.

Aos 15 anos de idade, Luiz Gonzaga seguiu de Rio Bom para a cidade de Aparecida, no estado de São Paulo, a fim de dedicar-se à formação sacerdotal na Congregação Redentorista. Ali, ele cursou o ensino médio e graduou-se em Filosofia, já na cidade de Lorena. No fim dos anos 1970, ainda ligado à Congregação, iniciou seus estudos de Teologia, na cidade de São Paulo, onde entrou em contato com a ação dos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil.

Daquela época, Luiz guarda, de forma significativa na memória, o momento em que Paulo Freire, ao retornar do exílio, faz sua apresentação no Tuca (Teatro da Universidade Católica de São Paulo) e, diante de um teatro absolutamente lotado e “sedento” por um “discurso bombástico”, simplesmente agradece, se diz muito feliz por estar de volta, e afirma que “vinha para reaprender o Brasil”. Não tinha nada mais a dizer, mas sim, a ouvir, abraçar...

Outras experiências marcaram de forma profunda a passagem de Luiz Gonzaga por São Paulo, como as aulas sobre Ética e as leituras coletivas da Bíblia, nas quais os professores, através de um trabalho de “hermenêutica empolgante”, segundo suas próprias palavras, conduziam-no na perspectiva de “imersão profunda”, no sentido vital do conhecimento.

6 Sistematização de Andrea Alice Faria, para a entrevista de Luiz Gonzaga Gonçalves para a Coleção “Educação Popular: autoras e autores da Paraíba”.

Além das atividades acadêmicas em si, Luiz Gonzaga aproximou-se também do trabalho com moradores de rua realizado pelas Irmãs Beneditinas, através da Organização do Auxílio Fraternal. E foi através desta ação que, segundo suas próprias palavras, ele percebeu “que o mundo era bem maior do que a Congregação...”

Tendo sua visão de mundo ampliada, mas mantendo-se fiel ao lema da Congregação, que pregava “consumir os dias pelos mais abandonados, priorizar os últimos da sociedade”, Luiz Gonzaga, após um sonho emblemático e 9 anos de Congregação, decidiu migrar para o sertão da Bahia, no início de 1981.

A região vinha sofrendo os efeitos da construção da Barragem de Sobradinho, concluída em 1975, cuja inundação das terras havia atingido mais de 7 cidades e provocado a realocação de mais de 72 mil pessoas. Diante dos inúmeros casos de perda de direitos, expropriação de terras e violência, a Diocese de Juazeiro passara, então, a estruturar uma série de ações em defesa daquela população. Era um período da grande seca, de 1979 a 1983, durante a qual a ditadura militar pouco fez efetivamente para auxiliar a população do semiárido a superar a crise de fome e de sede, o que ceifou muitas vidas, principalmente de idosos e de crianças⁷.

Luiz Gonzaga resolveu se inserir naquelas ações, passando a vivenciar um intenso processo de Educação Popular em prol do fortalecimento da organização sindical de trabalhadores rurais da região, da estruturação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da educação de jovens e adultos do meio rural. Em abril de 1983, teve a honra de participar de uma semana de estudos e debates com Paulo Freire, tendo como foco os trabalhos de organização popular da Diocese de Juazeiro, Bahia⁸.

Curiosamente, Luiz Gonzaga havia se estabelecido em uma paróquia que se encontrava sob a responsabilidade de uma vigária,

7 Ver sobre isso no livro CPT, CEPAC, IBASE. **O genocídio do Nordeste**: 1979-1983. São Paulo. Mandacarú, (s/d).

8 Ver sobre isso em GONÇALVES, Luiz G. Diálogos com Paulo Freire em Juazeiro, Bahia, recordações de abril de 1983. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/849/603>.

a irmã Eulália de Paiva Lima, algo bastante inusitado, ainda hoje, no espaço eclesial. E inúmeros foram os outros “estranhamentos” para quem vinha de região tão distante, desde a linguagem, os costumes mais cotidianos do alimentar, do vestir, do conviver e do viver a própria espiritualidade. “Estranhamentos” que foram revelando, ao espírito aberto e curioso de Luiz Gonzaga, a enorme riqueza da diversidade cultural do nosso País. “Estranhamentos” que foram abrindo outras dimensões de percepção do mundo e “compondo o meu universo da Educação Popular”, conforme suas palavras.

Assim como outras práticas de Educação Popular desenvolvidas naquela época, a Diocese de Juazeiro mantinha um sistemático e rico processo de “formação na ação” voltado para suas equipes de leigos e religiosos. Este processo consistia no diálogo reflexivo acerca dos desafios enfrentados no cotidiano de suas ações, com pessoas de renome no campo da Educação Popular, a exemplo de Leonardo Boff, Clodovis Boff, Oscar Beozzo, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Ladislau Dowbor, Fátima Freire, Claudio Perani, Dom Pedro Casaldáliga, dentre outros.

Ao longo do tempo, estimulado tanto pelas intensas vivências, quanto pelas reflexões acerca delas, Luiz Gonzaga foi se aproximando cada vez mais das experiências de alfabetização de adultos, tendo atuado com o Método Paulo Freire em diversas situações. Ademais, foi acumulando interpretações próprias do vivido que, posteriormente, fertilizaram suas formulações acerca do paradigma indiciário⁹.

No sertão da Bahia, Luiz Gonzaga também conheceu sua futura companheira, a educadora Germana Alves de Menezes, natural de João Pessoa, Paraíba, e com ela migrou, no ano de 1990, para João Pessoa, onde cursou o Mestrado em Educação Popular, no Centro de Educação, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição na qual, em

9 Sobre Paradigma Indiciário, ver, de Luiz Gonzaga Gonçalves: “Uma introdução à compreensão do paradigma indiciário”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hGFtp-uj2ag> e “A reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal”, disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tluigg.pdf>

1995, tornou-se professor do Departamento de Fundamentação da Educação, no Centro de Educação.

Sempre mediado pelo concreto, e cada vez mais iluminado pelas múltiplas dimensões da Vida, Luiz Gonzaga segue aprimorando perspectivas e complexificando suas abordagens acerca dos fenômenos sociais que, desde cedo, tanto o interpelaram. Nessa caminhada, produz inovadoras e reveladoras reflexões que conjugam, de forma autoral, razão, emoção e muita Filosofia, em especial, da educação, conforme poderemos observar nas linhas que se seguem, narradas pelo próprio autor.

Sobre um pertencimento ao campo da Educação Popular

Essa é uma questão interessante, especialmente para quem, como eu, vem de uma origem popular. Eu fui um trabalhador rural até os 15 anos de idade. E a nossa primeira experiência de vida é fundamental, é o que fica na gente; experiência formadora de conduta e da própria relação com o trabalho, conforme aponta José de Sousa Martins, que também é de origem rural. A experiência dos homens e das mulheres do campo, trabalhadores e trabalhadoras do campo, gera responsabilidade, valorização do trabalho, e isso tudo começa muito cedo. Eu me considero, portanto, formado no campo da Educação Popular, especialmente pela compreensão de popular como aquilo que nasce de dentro do povo, das pessoas que não tiveram muita escolarização, que é a história de nossos pais e avós.

Lembro-me, no sertão da Bahia, de ter ouvido uma frase lapidar de um camponês sobre sua existência de vida e trabalho; dizia ele: “a aranha come do que ela tece”. Apesar da aparente simplicidade da frase, o conteúdo era lapidar; ele não contava com serviço público mínimo, o que o levava a duvidar das iniciativas da organização popular de base. Mesmo assim, o fato de ter aberto o caminho para o diálogo era um bom ponto de partida.

Acredito que a nossa matriz de conhecimento – embora muitos de nós, ao chegar à Universidade, não queiramos reconhecer isso – é a matriz do saber popular. Porque, quando recuamos e observamos décadas e séculos atrás, constatamos que nossa matriz formadora é a da oralidade, da memória das coisas, das relações criadas através do trabalho, dos costumes, da relação com o sagrado. Tardiamente, dei-me conta de minhas matrizes indígenas; meu pai, que tinha traços indígenas evidentes, conservou, na hora de advertir os filhos, o linguajar da língua geral dos povos originários desta terra¹⁰.

Dentro de mim, essas diferentes matrizes se cruzam. De um lado, essa marca cultural está no meu próprio nome: eu me chamo Luiz Gonzaga, não em referência ao músico, mas ao santo. A matriz camponesa é a matriz do catolicismo, e, nessa matriz, o Senhor de tudo é Deus. Isso é uma fonte do saber popular que se choca com as outras matrizes que a gente vai elegendo à medida em que vai tendo acesso ao conhecimento científico. Cria-se um impasse, e eu acredito que a Educação Popular seja interessante porque nos leva a fazer esse contraponto, que pode ser expresso da seguinte forma: até que ponto você se aliena colocando tudo nas mãos de Deus e até que ponto você se aliena achando que o homem é senhor do mundo?

O modelo cartesiano, o modelo baconiano de torturar a Natureza, em busca de resultados e “riquezas”, o modelo voltado para transformar o mundo físico em números, em regras de controle, alcançam resultados, forçando a Natureza ao limite e provocando esgotamento de recursos. Acredito que o contraste entre a matriz do pensamento científico voraz e a do pensamento popular seja um aspecto bastante interessante para ser refletido.

Até a graduação, eu tinha muita dificuldade com o modelo acadêmico a serviço da docência, creio que ninguém apostaria – nem eu mesmo – que, com o tempo, me tornaria um professor universitário. Eu considerava-o um modelo muito rígido: o conhecimento apresentado, predominantemente, como resultado do conhecimento. Isso era uma

10 Jaguará e piquira eram os dois termos que meu pai utilizava para nos advertir do que precisávamos mudar e crescer.

das coisas que mais me atordoava. No dia em que eu pude lidar com o conhecimento como construção, eu me encontrei com minhas raízes pragmáticas – o homem do campo é pragmático, e isso é muito interessante.

Além disso, a relação com Deus e com a Natureza, o lugar do trabalho, o lugar do sagrado, o lugar do ser humano, da vida, para mim, essas coisas são dialeticamente postas, não enquanto uma dialética meramente raciocinante, nas quais crescem as teses, mas dentro da dialética da Vida e de suas contingências. Acho que o meu passado na cultura popular me permite ter essa herança inconformista e, ao mesmo tempo, disposição para rever pontos de vista. E a questão do tempo no meu existir, uma coisa de cada vez, esperar a ação da Natureza, esperar a ação do tempo, as estações, o próprio ritmo da natureza de parir o mundo. Acredito que isso seja uma matriz da Educação Popular que, infelizmente, a gente perdeu. A gestação do mundo hoje é a gestação que a gente faz, acelerada por nós mesmos. E o camponês, não; ele trabalha no ritmo que é o próprio ritmo da gestação da vida.

Nesse sentido, eu acho que nunca deixei a Educação Popular. E, curiosamente, foi esta que me resgatou para a Academia. Depois que passei 10 anos fazendo trabalho popular no sertão da Bahia, eu encontrei outra relação com o conhecimento, que foi o encontro com a pesquisa. Portanto, posso dizer que a pesquisa e a Educação Popular abriram-me novas janelas no universo do conhecimento científico. Aliás, fiquei feliz ao observar em minhas pesquisas que o primeiro departamento do Movimento de Cultura Popular do Recife, em seu estatuto, não era o ensino, mas a pesquisa¹¹.

11 Estatuto do Movimento de cultura Popular (MCP). Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf, acesso em 16/04/2018.

Temas e problemas que ganharam espaço na minha docência universitária

Quando eu terminei o mestrado, após anos de uma intensa vivência no meio popular e algumas feridas com a Academia já resolvidas, eu me perguntava: Como eu sobreviveria nesse meio acadêmico? Não queria me filiar a nada, nem a alguém. Eu queria, como um bom camponês, seguir um rumo, sem filiação prévia a autores. Queria seguir uma perspectiva que ajudasse a me colocar nesse novo caminho, com as minhas particularidades, com as minhas experiências, com as minhas questões e limitações a superar. Uma pergunta que me apareceu logo ao fim do mestrado foi: existiria realmente, no campo do conhecimento acadêmico, um vínculo que não fosse paternalista¹² entre o saber científico, técnico/tecnológico e os saberes populares? Comecei a procurar..

Ao ler o texto “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, do livro “*Mitos, emblemas e sinais*”, de Carlos Ginzburg (1989), encontrei a valiosa indicação de que a medicina seria o campo de conhecimento erudito que teria um “comércio”, uma troca, uma proximidade, com um saber popular autêntico. Aquilo me deu um “tranco”: logo a medicina!? O autor explicava estar se referindo à medicina clínica, ao papel do clínico diante do paciente. Isso me levou a estudar a Medicina Hipocrática, para a qual – tão ou mais importante do que uma farta bibliografia com a descrição de diferentes casos – é o próprio clínico, diante do paciente, o “*feeling*” dele diante de um “todo”, que ele não está vendo. Naquele momento, ele está “vendo” apenas fragmentos do que está acontecendo, uma febre, uma dor, uma vermelhidão... Então, o “faro”, o “golpe de vista” e a sensibilidade tornam-se tão ou mais importantes do que o exercício da memória, do domínio racional sobre os casos já registrados.

12 Paternalista aqui é entendido no sentido freiriano da crítica a quem se julga em um patamar de conhecimento superior ao do outro, sendo que aqui cessa o diálogo, basta transmitir conhecimento ao outro, que supostamente estaria em estágio inferior.

Eu me empolguei muito quando encontrei essa discussão; foi uma “explosão”, uma coisa extremamente interessante. E fui encontrando esses elementos em outras áreas do conhecimento, como na arqueologia, na psicanálise, na educação... E fui, então, descobrindo que existia um comércio, trocas, do erudito, do acadêmico com o popular, de forma não paternalista.

Um livro que gosto muito é o de Marilena Chauí (2002), volume 1, da coleção Introdução à História da Filosofia, intitulado “*Dos pré-socráticos a Aristóteles*”. No fim do livro, ela apresenta alguns verbetes gregos. E, para cada um, apresenta um “pezinho de barro” do verbete, ou seja, sua origem no âmbito do saber popular. Por exemplo, um estudante de graduação, ao ser perguntado sobre “quem inaugura o método?” – pergunta que poucos professores fazem –, pode se deparar com a dúvida, se foi Sócrates, Platão... No entanto, colocando os “pezinhos de barro”, não se precisa de muita coisa para entender que foi o caçador. Este foi o primeiro a desenvolver um método, por pura necessidade de realizar a caça; ao ver uma pegada, um pelinho pendurado no espinho, ele vai observando os sinais e pistas, através dos quais desenha o cenário futuro, para onde supõe que foi a caça. Isso é vivenciar um método, ou seja, caminhar segundo um plano de observação. E, a partir daí, a cabeça projeta, abduz, rapta um cenário futuro, assim como o clínico faz, diante dos sintomas do seu paciente.

E, então, nessa trajetória de busca por respostas às questões que me inquietavam, eu tive que sair do meu campo de conhecimento e vivenciar um processo verdadeiramente transdisciplinar, mais do que interdisciplinar, porque atravessava diferentes campos do conhecimento. E foi, então, que eu pude compreender melhor a tal da “episteme”, esse conceito que até então me inibia.

Através de um filósofo da Pontifícia Universidade Católica, de Campinas, eu pude descobrir e perceber que a primeira pessoa que lida com a episteme é a costureira. Em grego, episteme, originalmente, está relacionada a algo tecido, como uma veste, por exemplo. Uma veste precisa ter arremate, precisa ter a bainha, a dobra costurada

para que não desfie. A episteme, a epistemologia, portanto, para o texto escrito, é o seu arremate, é a sua “bainha”, capaz de garantir um texto bem construído, um texto que tem início, meio e fim. A costureira é aquela que realiza e arremata a costura da veste. O conhecimento científico também tem que estar bem arrematado, e o que o arremata é a sua episteme, caso contrário, este pode não aguentar o debate, não ter argumentos coerentes para uma pergunta.

Daí para a frente, eu fui seguindo nessa direção. Tudo isso me ajudou muito na própria Filosofia, porque esses médicos hipocráticos estavam criticando a “pomposidade” da Filosofia, que, muitas vezes, quer ter “regras seguras” diante daquilo que não garante estabilidade, diante daquilo que está em movimento. E existe coisa mais insegura do que a Educação? Mais incerta? Então, como trabalhar em um campo que quer rigor, quer método, quer episteme, e estar diante de algo tão aberto como é a Educação? Essas questões foram pouco a pouco se articulando. Porém, foi um processo, um percurso muitas vezes difícil e solitário... A construção de minha proposta filosófica foi lenta; meus primeiros alunos tiveram que ter essa paciência. Eu fui experimentando até encontrar o meu caminho...

Uma interface do paradigma indiciário e dos processos da auto-organização viva

O paradigma indiciário ajudou-me bastante em todo esse processo e, também, na conexão com minha matriz camponesa. Especialmente, durante o doutorado, que eu fiz na Universidade Metodista de Piracicaba, no início dos anos 2000, eu entrei em contato com uma discussão interessante sobre a relação entre a Educação e a Biologia do Conhecimento. Porque a biologia que aprendemos nos cursos anteriores era uma biologia mecanicista. Essa discussão sobre *autopoiesis*, sobre os princípios da auto-organização vital, o conhecimento como expressão da vida, tudo foi muito revelador para mim. Era preciso sair da zona de conforto, ter uma noção dos

estudos mais avançados no campo das neurociências, dos princípios autopoieticos. E eu me coloquei diante do desafio de como pensar uma dialética que não fosse só de uma “razão raciocinante” – e eu gosto de, propositalmente, frisar esse exagero –, que não fosse meramente a expressão do movimento da razão, mas sim, o movimento do sistema vivo como um todo. A ideia de *autopoiesis* indica que, quando você aprende uma coisa nova, não é só a sua razão que muda, mas sim, todo o seu sistema vivo, incluindo o seu sistema motor. Quando estamos concentrados, pensando, isso não se reduz à ativação dos lóbulos frontais; a atividade mental incorpora uma parte do córtex motor, ou seja, quando pensamos, não estamos limitados às teias da lógica formal, ali estão organicamente presentes as bases que compõem o nosso mundo onde pisamos¹³. Piaget intuiu isso: a inteligência que organiza o mundo, ao mesmo tempo, se organiza. Contudo, ele não radicalizou ao ponto que Maturana e Varela fizeram décadas depois: viver e conhecer como indissociáveis. Conhecer como agir no mundo. Piaget ficou mais no plano do conhecimento intelectual, dedicando-se ao estudo das fases do amadurecimento e do desenvolvimento humano. Já a Biologia do Conhecimento vem dizer que todo conhecimento é expressão vital, é manifestação dessa dinâmica vital. Portanto, se existe uma dialética, ela é atravessada pela vida e pela abertura permanente às contingências¹⁴.

Ao longo do tempo, eu descobri e passei a me dedicar bastante ao estudo dos profetas da chuva, os observadores leigos da natureza; eles são os meus sujeitos preferidos! Eu os estudo com atenção. Há um psicanalista chamado Benilton Bezerra Júnior, que os estudou na perspectiva de sua posição no mundo que examinam. Ele questiona a diferença que existe entre o trabalho de um meteorologista – que é um trabalho parecido com o nosso –, que faz a previsão do tempo, e a dos profetas da chuva, que vão prever algo a respeito do próximo

13 Ver Javier SamPedro. “Os homens estão ensinando os computadores a pensar usando a lógica difusa”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/midiaglobal/elpais/2008/09/28/ult581u2810.jhtm>

14 Ver Edgar Morin. A noção de sujeito. In SCHNITMAN (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

inverno. É muito interessante. Ambos podem acertar ou errar, porque o campo de estudo tem instabilidades, mas enquanto o meteorologista apenas “dá a notícia” de como o cenário se projeta, “doa a quem doer”, o profeta da chuva também projeta um cenário e depois vai ter a “crise de realidade”, o confronto com o evento que ele desenhou. Ele vai ter, então, o cuidado na forma de comunicar aos seus pares o que pode acontecer. Se o cenário é ruim, ele vai estudar a melhor forma de apresentar sua previsão: para ele, importa que o seu igual não desista de estar ali, compondo a teia de relações daquela comunidade de destinos. Para ele, de fato, conhecer é uma forma de habitar o mundo. E é aí que ele, profeta da chuva, dá “uma aula de educação popular”. A primeira coisa que ele diz é: “eu fiz as minhas testagens, mas quem sabe é Deus”, ou seja, ele já se coloca em uma posição de quem não é senhor da natureza. Essa perspectiva é muito importante para a Educação Popular, a consciência de que o conhecimento é limitado e que, dentro dessa limitação, é preciso saber o que se quer alcançar em um campo de relações. Para mim, isso é da essência da Educação Popular.

O profeta da chuva tem essa consciência de que o seu conhecimento é limitado e que, dentro dessa limitação, ele precisa saber o que e como dizer. Ele não pode dizer, simplesmente, que vai ser uma seca terrível, pois as pessoas vão migrar, vão viver mal nas pontas de rua, nas periferias. Então, o profeta da chuva fala: “talvez não vá ter feijão, mas não vai faltar água, talvez tenha milho”. O conhecimento dele é o conhecimento para manter o tecido social minimamente coeso, não deixar o tecido social se romper. Isso é da essência da Educação Popular, no fundo esse é o grande ensinamento: viver é conviver, através da superação de dificuldades.

E se a gente for pensar bem, uma sala de aula é um tecido social vivo, uma pesquisa, e seus resultados também fazem parte daquilo que compõe o tecido social. O conhecimento que a gente produz logo vai ser superado, logo vai ser ultrapassado, não importa... então, o mais importante é a relação que vai sendo construída. Nós,

aqui, neste momento, estamos inseridos em uma produção de conhecimento, e o que vai surgir daqui será produção de vida, ou não... E o que é o mais importante? O mais importante é o tecido da Educação Popular fortalecido; o mais importante é recompor os fios que estão se rompendo; o mais importante é ver onde o tecido está se fragmentando, para a gente ir lá e tentar “fazer a episteme”, costurar e arrematar os saberes e conhecimentos relevantes. Isso abre a perspectiva de “pensar junto”, pensar com o outro, a partir de uma determinada realidade, o que, para nós da academia, é uma grande dificuldade. Como a gente pensa junto? Como a gente acolhe os diferentes?

A perspectiva dos profetas da chuva questiona e relativiza o antropocentrismo. O ser humano é um entre outros viventes; ele não é “especial”; é um entre outros. Como dizia Aristóteles, o ser humano é um “*zoon logon*”, quer dizer, um animal dotado de fala; mas ele é um ser vivo como qualquer outro, ele come, ele bebe, ele defeca... É claro, ele tem inteligência superior, mas é um vivente como qualquer outro, ele não é um animal rigorosamente especial. Muitas vezes, a gente constrói uma ideia de “ser especial” e se esquece que a gente é natureza. Você pode observar que, na maioria dos casos, a gente estuda a cultura, a sociedade, mas não se vê como natureza. Nesse sentido, Michel de Montaigne é especial no que escreve, pois vai estudar o ser humano nessa perspectiva, não deixando de incluir suas demandas fisiológicas e outras consideradas mais rasas.

Sobre a busca de um conceito de Educação Popular

Acredito que, se a gente entende “conceituar” como conceber, como parir, porque aí é “parição”, então, é um trabalho a muitas mãos. Nós recebemos muitas críticas... Até o Miguel Arroyo fez críticas à Educação Popular, e eu acho isso bom. Ele questionou: “e essa Educação Popular que vocês fazem, não está fora do lugar”? Porém, eu gosto disso. Eu gosto desse “patinho feio” que é a Educação Popular,

porque é difícil definir o “popular”; temos um conceito que “escapa”. Então, mesmo colegas que têm uma vinculação com uma educação libertadora estranham, porque sentem a necessidade de se apropriar, de se sentir mais seguros, e a Educação Popular não deixa a gente se sentir seguro, porque esse “popular” está sempre “escapando”.

Nós somos de uma diversidade cultural que, por mais que se conheça, nunca vai dar conta de sua complexidade. E eu gosto dessa dificuldade. O popular da educação, no meu ponto de vista, é aquilo que sempre nos provoca. Por exemplo, quando Cícero, em diálogo com Carlos Rodrigues Brandão, diz: “a escola ensina o mundo como ele não é”¹⁵. Acho que a Educação Popular ajuda a fazer essa crítica sobre o risco de a escola criar um mundo bem arrematado pedagogicamente, cientificamente e, ao mesmo tempo, lacunoso com relação aos sujeitos que escapam a ela. Então, eu acho que a Educação Popular é esse diálogo radical. E ela cresce na medida em que criamos condições para que o outro – que é diferente – possa manifestar o que ele tem de melhor. Para mim, isso seria a Educação Popular.

Um exemplo interessante vem dos meliponicultores, ou seja, aqueles que se dedicam à criação de abelhas sem ferrão. Eles consideram-se os guardiões da natureza, mas dizem “não sou eu quem cria as abelhas, são elas que me criam”. Isso é bastante interessante! É o mesmo que dizem os criadores de bode, um animal rústico, de grande vitalidade, que consegue sobreviver em condições bastante precárias. “Não sou eu quem cria os bodes; são eles que me criam”. A Educação Popular obriga-nos a romper com todos os preconceitos e também a romper os recortes muito fechados do conhecimento técnico e científico que, muitas vezes, perdem a noção de limite do humano, da natureza, dos recursos. A Educação Popular é sensível a isso; ela vai sempre estar sintonizada com aquilo que mantêm a Vida se autoalimentando. Ela, então, ajuda-nos a pensar com os sujeitos que estão em contato mais denso com a natureza, a ver os limites dos próprios artefatos e recursos que criamos. Esses sujeitos

15 Para mais, ver texto em <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00377.pdf> e vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>

ajudam-nos a ver os limites da própria construção do conhecimento e das trocas de saberes.

Uma boa parte do que eu cresci nessa direção, devo a Paulo Freire, porque ele conseguiu expressar isso como poucos. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) diz que seguiu o caminho tradicional do discurso sobre as coisas, feito aos ouvintes¹⁶. No mesmo parágrafo, assumiu que, quase sempre, tomava seu mundo como uma orientação para o mundo dos outros, até que se rebelou contra isso, interessado em saber se suas teses correspondiam às teses dos seus interlocutores. Entendeu que, para isso, precisaria se aproximar da leitura do mundo dos grupos e classes sociais para os quais falava.

Principais desafios e possibilidades da Educação Popular hoje

Neste semestre, comecei a fazer uma discussão que vem desde Sócrates e Platão, lá no *Teeteto* e no *Crátilo*, que é a relação entre as palavras e as coisas. O nosso mundo virou um mundo de falsas notícias, das *Fake News*, no qual até a autoridade maior do País se alimenta desse processo. Como eu não queria estruturar as aulas de forma que os alunos mais conservadores pudessem considerá-las “ideologizadas”, eu comecei a fazer essa discussão sobre as palavras e as coisas, porque essa discussão vem com Platão e Sócrates, mas continua na Idade Média e na Modernidade. Michel de Montaigne discute isso, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Paulo Freire.

Então, assumi essa discussão sobre a adequação entre as palavras e as coisas; a linguagem é adequada? O que ajuíza o quê, pergunta Paulo Freire? É a prática que ajuíza o discurso! Então, quando havia alguma “polêmica” em sala de aula, ao invés de emitir a minha opinião, eu perguntava para os alunos, e eles já diziam: “não é compatível; não dá conta”. Então, a questão que surgia era: qual o

16 Ver FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2² ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992. “Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes” (p. 24)

sentido da linguagem? Esclarecer? Manipular? Do ponto de vista da disciplina de Filosofia da Educação, ficou interessante...

Pensando em me aposentar em breve, pretendia produzir um livro começando lá de trás e fazendo esse percurso sobre a relação entre as palavras e as coisas, em torno da questão “qual o sentido da linguagem?”. Porque aí, voltamo-nos para Paulo Freire, para Maturana e Varela. Para Maturana, o sentido da linguagem é o amor. Ele e Paulo Freire estão ligados nisso: o amor enquanto entendimento. Se os coletivos humanos não se entendessem e não se amassem, nós não teríamos esses recursos tão abstratos para poder transitar como estamos fazendo aqui e agora, entrando discursivamente em esferas da existência humana, social, da vida, de forma tão intensa.

O sentido amoroso da linguagem é uma das coisas que acredito estar ligado com a Educação Popular, ligada com a tradição da América Latina e com o que acho importante destacar, que é o elemento relacional, convivial da educação. Eu concordo com o sociólogo venezuelano Alejandro Moreno Olmedo, quando ele fala que o homem e a mulher latino-americanos são o homem e a mulher conviviais. Portanto, nós não somos o *homo faber* da Modernidade nem somos o *homo ludens* da Pós-Modernidade, na órbita dos interesses capitalistas. Nós somos os homens e as mulheres relacionais. Vivemos em rede; fortalecer as redes é o que dá sentido para nós. Os senhores da velha política sabem muito bem disso, até mais do que nós; usam dessa rede, tentam reduzi-la a um espaço de assistencialismo e submissão.

E há uma coisa muito interessante no livro de Jorge Couto (1998)¹⁷, “*A Construção do Brasil*”, que é uma aula sobre a importância da organização de base. Os povos originários do Brasil não aceitaram, internamente, submeterem-se a qualquer tipo embrionário de organização de Estado, com exército estável, com um dirigente perpétuo etc. As tentativas nesse sentido não deram certo; os grupos saíam, iam para outro canto... como havia muitas possibilidades, eles fugiam, saíam e formavam outros coletivos humanos.

17 COUTO, Jorge. **A construção do Brasil**: ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos. Lisboa: Ed. Cosmos, 1998.

Então, defende Jorge Couto, nas sociedades originárias, em nosso território, não existia expressão de poder que não tivesse legitimidade na força da organização de base. Os povos originários daqui não aceitaram a submissão a qualquer tipo de organização de poder centralizado. Não funcionou! O papel do dirigente naquele tipo de sociedade era dizer aquilo que as pessoas que ele representava queriam que ele dissesse. Então, sem a organização de base, sem a matriz da Educação Popular, realmente, não temos futuro para os de baixo da pirâmide social. Eu acho que a Educação Popular está na matriz de um futuro mais democrático para os povos como os nossos.

Por tudo isso, penso que o caminho hoje é aquele que sempre estive na Educação Popular – a “volta às bases” –, aproveitando, é claro, as instituições progressistas que não existiam na década de 1960. E dentro delas, ramificar o sentido da Educação Popular, quebrando todas essas formas que são impostas e não são de nossa matriz mais profunda. Caminhar no sentido de criar cada vez mais um campo de ação no qual todos aqueles que ali estejam fazendo algo, tenham prazer de estar fazendo, de estar participando, de estar construindo os “nós” dessas redes de base.

Penso também que disputar espaço na mídia seja fundamental. O poder da mídia é devastador. Fazemos o trabalho nas redes, mas precisamos democratizar os meios de comunicação. Então, é preciso ter espaço para comunicação com a população, ou seja, é preciso democratizar os meios de comunicação, o que é uma batalha importante e constante. Acredito que esse trabalho de memória que o EXTELAR está fazendo é bastante significativo para essa construção que vamos fazendo, no sentido de alargar o nosso horizonte de comunicação.

Nos instantes finais dessa calorosa entrevista, Marcilane da Silva Santos, pesquisadora integrante do EXTELAR, brindou-nos com um poema, de sua autoria, transcrito a seguir:

Solidez

*Do solo arenoso, eu vim
 Tudo era pó e terra seca
 Tudo era volúvel e escorria pelos dedos
 Mas, eu vi crescer em mim uma pequena semente
 Que devagar e em pequeno caminhar foi tomando forma e cor
 Fui tirando energia de onde eu nem imaginava que podia
 E cada nova parte que em mim surgia foi me tornando cada vez
 mais forte
 E mesmo que esteja e talvez permaneça com o coração na mão
 Sei que nada, nada será em vão, pois estarei sempre a
 Crescer, florescer e renovar-me, pois, sempre, sempre,
 O mínimo que aconteça fará com que a luta nunca se perca
 E transformará aquilo que antes era volúvel, em um firme e sólido
 chão.*

Diante da emoção dos presentes, Luiz Gonzaga comentou: “antes da ‘razão raciocinante’ tomar conta da tradição grega, os poetas eram os mestres, porque compreendia-se que eles tinham conexão direta com a inspiração, com a Divindade. Acho que a gente precisa também recuperar os/as poetas, pois eles e elas têm conexão direta com o Sagrado. Muitas vezes, a gente vai criando um mundo árido porque a gente não vê essas dimensões incomensuráveis do humano, na relação com a Vida e com as grandezas.”

IBIAPINA E A CARIDADE COMO PRODUÇÃO COLETIVA DE UMA INTELIGÊNCIA EFICAZ¹⁸

Luiz Gonzaga Gonçalves

A faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento de nossa vida. (Francisco Varela)

Indagações que alimentaram este estudo

Neste estudo, pretende-se problematizar a aproximação entre a mensagem e proposições do padre Ibiapina e a disponibilidade da população do sertão nordestino, no sentido de fazê-las projetarem-se materialmente nas ações de interesse social. Ações a partir da metade do século XIX que modificaram a paisagem de vilas e lugarejos, nas quais o missionário ia sendo acolhido, ao longo de sua peregrinação.

Certamente, isso seria impossível se ele não tivesse se aproximado adequadamente das disposições para a ação que moviam os setores sociais que habitavam o sertão nordestino. Seria impossível, porque muitas obras construídas sob sua direção não dependeram de recursos externos para sua execução. Quase tudo o que ele erigiu passou pelas mãos de uma população operosa, em sua grande maioria empobrecida, escassa e pulverizada, por amplos territórios por onde percorreu e convocou pessoas a trabalharem pelo bem dos mais necessitados.

Sobretudo, em dois aspectos importantes, foi possível deparar-se com Ibiapina imerso em experiências carregadas de sentido, coerentes com o acúmulo dos saberes da população empobrecida de

18 Inteligência é compreendida neste texto em sentido antropológico e psicológico, como capacidade de trazer à mão recursos para triunfar diante de situações abertas, com alta dose de improvisabilidade, com rapidez e êxito comprovados socialmente.

sua época. Primeiramente, desde tenra idade, vivenciou, por diversas vezes, a incerteza da migração, quando seu pai buscava, apesar de todas as dificuldades, novas oportunidades de trabalho para si e para o bem-estar de sua família.

O outro aspecto, mesmo formado em um curso de Direito, destinado às elites da época, por necessidades de seu tempo, por características do curso e, especialmente, por disposição pessoal, tornou-se um advogado disponível para empreendimentos em várias direções, tendo exercido a função de professor, juiz de direito, delegado de polícia, parlamentar, advogado, sacerdote, arquiteto prático versátil etc. Ora, os empobrecidos do século XIX, e os do nosso tempo, especialmente os que vivem no campo, dependem da tendência para aprender um bom número de empreendimentos e atividades laborais a fim de reproduzir os meios de vida com o trabalho de suas próprias mãos.

A população afeita ao trabalho manual, graças ao fato de disponibilizar-se do seu tempo com relativa liberdade¹⁹, não media esforços para, em forma de mutirão, sob o comando do Padre Mestre²⁰, construir, em ritmo de campanha, barragens, cacimbas, cemitérios, hospitais, igrejas, casas de caridade, escolas, estradas, como nunca havia acontecido por aquele território, praticamente invisível aos poderes públicos da época.

Ibiapina deparou-se, muitas vezes, com grupos familiares que, como dizia Darci Ribeiro (2006), existiam para si mesmos, sendo suas atividades diversificadas, apenas secundariamente mercantis: viviam o propósito de reproduzir suas próprias condições de existência. Quem conheceu, por dentro, o sertão nordestino, certamente, já captou ecos dessa sensação secular de ausência dos serviços públicos, expressos

19 Rebouças, citado por Facó (1978, p. 17) evoca o senador Nabuco de Araújo para uma condenação categórica do latifúndio: "A nossa propriedade, dizia Nabuco de Araújo, está tão concentrada e tão mal dividida, tão mal distribuída, que neste vasto império, afora os sertões e os lugares incomunicáveis, não há terras para serem cultivadas pelos brasileiros e estrangeiros". A conquista da liberdade pelos pequenos trabalhadores livres implica estar distante dos eixos desenvolvidos, onde isso também significa monopólio da terra e dos bens sociais.

20 Devido ao fato de Ibiapina ter tido toda uma história anterior como professor, juiz e advogado, acabou sendo reconhecido com esta reverência.

com frases do tipo: “a aranha come do que ela tece”, “nosso melhor governo é a chuva”.

Um dos esforços principais deste trabalho será, portanto, o de afirmar os elos profundos de aproximação para a ação social, comunitária, educacional e profissional, entre Ibiapina e a população sertaneja por ele assistida. Entende-se que, para isso, será preciso analisar aspectos importantes da sua desafiadora trajetória de vida. Foram marcantes as heranças familiares e religiosas; a perda da mãe ainda jovem, assim como as arriscadas opções políticas de seu pai, Francisco Miguel Pereira Ibiapina, e de seu irmão mais velho, Raimundo Pereira, condenados por partilharem os ideais e ações revolucionárias da Confederação do Equador.

Acrescentam-se, aqui, as conquistas profissionais e decepções encontradas pelo fato de ter sido estudante exitoso, capaz de alcançar níveis elevados de escolarização, de formação e de convicções pessoais, fato notável no interior de uma sociedade, em sua maioria analfabeta.

Digno de atenção é considerar que Ibiapina vai ao encontro da população sertaneja tardiamente, posto que chegou à ordenação sacerdotal somente aos 47 anos de idade, em 1853. Ao longo de quase 30 anos, percorreu cinco estados nordestinos²¹, atravessou territórios pouco habitados, onde tudo era precário e abandonado pelos poderes públicos, inclusive as estradas. Ibiapina concebeu o que José Comblin chamou de “seu projeto de casas de caridade” somente em 1860, quando já estava com 54 anos. Até 1872, fundou 22 casas de caridade. Levantou 4 casas no sul do Ceará (Cariri Novo), 10 na Paraíba, 3 no norte do Ceará, 3 em Pernambuco, e 3 no Rio Grande do Norte (COMBLIN, 1993, p. 31). No ano da grande seca, 1877, a Casa de Santa Fé, casa central, contava com quase 200 pessoas, com mais de 90 órfãs, sendo a metade com menos de sete anos, sem contar os doentes.

Para José Comblin (1993), foi exatamente a ordenação sacerdotal tardia de Ibiapina, acrescida de sua experiência como

21 Os Estados que percorreu e realizou obras: Paraíba, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí.

professor, juiz de direito e delegado de polícia em Quixeramobim, de sua experiência como deputado geral combativo, advogado competente e incorruptível, que o transformaram no maior missionário do Nordeste. De forma original, teve êxitos quando intentou dar vitalidade a um catolicismo popular, visível em obras comunitárias de relevância social.

Os tortuosos percursos que levaram Ibiapina a uma ordenação sacerdotal tardia

Celso Mariz (1942, p. 6), um dos biógrafos mais interessantes de Ibiapina, considera que deve ser apreciada “não só a parte educativa, senão toda a obra religiosa e social de Ibiapina dentro da época em que ele a realizou. Com os elementos humanos, as ideias e os recursos de então. Dentro, pois das possibilidades mentais, do estado moral e econômico dos sertões [...]”

José Antônio Pereira²² nasceu no dia 05 de agosto de 1806, no território que compunha a vila de Sobral. Não há documentos que tragam pormenores da infância de Ibiapina. Mariz (op. cit. 7), com cuidado, apenas considera: “a personalidade de Ibiapina se veio formando e definindo com serena coerência desde a infância”.

Nos dez primeiros anos vividos na fazenda do sertão²³ e na vila de Sobral, teve uma infância como qualquer outra do lugar, ao lado do Pai, Francisco Miguel Pereira e da mãe, Tereza Maria de Jesus. Havia em seu lar, logo de partida, uma oportunidade diferenciada, em relação a outros lares e a outras crianças do lugar. A família possuía uma condição social mais favorecida, quanto a bens e acesso aos recursos sociais daquele tempo. Desde cedo, foi iniciado nas lições do ler, do escrever e do contar. Era o terceiro filho de um casal prolífero,

22 Francisco Sadoc Araújo (1996), biógrafo do padre Ibiapina, através do levantamento de documentos oficiais, onde consta seu nome completo, destaca que Ibiapina passou a ser incorporado ao seu sobrenome no documento de conclusão do curso de Direito, em Olinda.

23 Araújo (op. cit.: 73) alerta: “etimologicamente, a palavra sertão parece ser forma aforética de desertão, nome que os colonizadores portugueses usavam para diferenciar essa região agreste da do litoral”. No sertão “tudo eram dificuldades a superar: a aridez do solo, a falta de chuvas, o clima canicular, as distâncias impérvias, o escasso povoamento”.

casal cristão praticante. O pai, enquanto aguardava oportunidades para deixar as lidas de uma vida agropastoril, seguia sua rotina de homem afeito ao contexto do campo e de professor do magistério primário (MARIZ, 1942).

Uma oportunidade surgiu para Francisco Miguel, em 1816, quando vai com sua família para a vila do Icó. A vila ganhava importância por ser um entreposto comercial, no interior do Ceará. Ali, Francisco foi contratado para ser escrivão do crime e das correições. Nesta primeira viagem, o biógrafo Francisco Sadoc de Araújo (1996, p. 90) ²⁴ já vê despontar no menino José Antônio “o aprendiz de andarilho”, porque, de Sobral a Icó, são 400 quilômetros de distância, a ser percorrida a pé ou em lombo de animais.

No Icó, surgiu a oportunidade para o pequeno José Antônio cultivar sua educação formal. De compleição física frágil, de cor morena, os colegas da classe o chamavam de “Pereirinha”. Era um aluno inteligente e ativo, destacava-se pela capacidade de reter o conteúdo das lições.

Icó, na época, era uma vila mais populosa do que Fortaleza. Experimentava politicamente momentos nada tranquilos. O pároco que prestava ajuda espiritual ao jovem estudante foi preso em 1817 por ser ativista da causa republicana, em confronto com os monarquistas. O pai de José Antônio, para não pôr em risco o cargo e a sobrevivência familiar, tomou uma posição mais contida, manifestando-se favorável à situação. O seu cargo de escrivão era lugar privilegiado para constatar como eram condenadas ilegalmente as pessoas envolvidas na rebelião (ARAÚJO, 1996). Não escapou nem mesmo o Ouvidor Rodrigues de Carvalho, que conseguira o cargo de notário para Francisco Miguel. Para ser preso, em Fortaleza, bastou a simples acusação de manter laços de amizade com um dos importantes ativistas de Pernambuco.

José Antônio, que acompanhava todas essas contradições, acalentava o desejo de defender os injustiçados, acrescentando à

²⁴ Nesta referida obra, Pe. Francisco Araújo Sadoc teve como objetivo primeiro inventariar a trajetória de vida, trabalho e ação missionária do padre Ibiapina com o intento de abrir caminho para postular a sua beatificação, de acordo com as normas da Igreja, em Roma.

vocação que julgava ter para o sacerdócio, uma atração pela advocacia. Araújo (1996, p. 80-81) considera que os três anos no Icó contribuíram para despertar o adolescente quanto a “esboçar um projeto de vida para o futuro. E foi nesse tempo que recebeu a melhor educação escolar, a mais intensa iniciação cristã nas aulas de catecismo e a mais profunda experiência de amadurecimento pessoal”. Um fato marcante ocorreu por ocasião da transferência do poder judiciário local para a recém-criada comarca do Crato. O primeiro Ouvidor cuidou logo de edificar em Icó um hospital de caridade, que Ibiapina chegou a ver apenas nos alicerces. O mesmo Ouvidor, sabendo da competência de Francisco Miguel, cuidou de convocá-lo para a nova sede da comarca, a fim de atuar como tabelião vitalício, em 1819. Nesta mudança ao Crato, José Antônio acumulou mais 150 quilômetros de estrada.

Dois acontecimentos deixavam incerto o futuro de Francisco Miguel Pereira e de sua família. O primeiro deles, a agitação política na região, tendo em vista os horizontes de independência política do país e as vias de efetivar-se: ou pela Revolução Republicana, ou pela defesa da Monarquia. A família Alencar, em 1817, no Crato, por um curto período de tempo, chegou a defender a Revolução Republicana; em 1824, entregou-se às atividades revolucionárias, declinando-se posteriormente até ao ponto da repressão aos republicanos da Confederação do Equador (ARAÚJO, 1996). O segundo acontecimento está associado à saída do ouvidor Porbém Barbosa do Crato, uma vez que, em março de 1822, tomava posse em Fortaleza como membro da Junta Governativa do Ceará. Em 1823, Francisco Miguel Pereira mudou-se com a família para Fortaleza. Foram mais 600 quilômetros de distância do interior do Ceará em direção ao litoral.

Antes disso, ainda no Crato, o jovem Ibiapina interrompeu seus estudos por falta de mestre. Teve que se contentar, durante um ano apenas, com aulas e exercícios de religião, com o padre Jose Manuel Felipe Gonçalves, que descobrira nele indícios fortes de vocação sacerdotal. No ano seguinte, devido à sua aptidão para os estudos, foi encaminhado para a vila Jardim, com o intento de ser aluno de

um famoso latinista daquele lugar, Joaquim Teotônio Sobreira de Melo. Também lá, o ambiente de agitação predominava; o pároco local, que o acolheu enquanto estudava, defenderia posteriormente o retorno do Imperador ao trono.

Em 1823, o jovem Ibiapina seguiu com os pais para Fortaleza, em uma situação de grande incerteza quanto a fontes documentais para indicar o que, de fato, acontecera. Não se sabe se o pai de José Antônio conseguiu empregar-se como tabelião naquela cidade. Segundo Araújo (1996), o seu amigo Porbém Barbosa já havia partido para o Rio de Janeiro.

Sabe-se que os estudos, em Jardim, credenciaram José Antônio a ingressar no Seminário de Olinda. Não demoraria, então, para que seu itinerário começasse a acontecer, de forma persistente, em direção a suas aspirações, desilusões e expectativas, teimosamente renovadas.

Mariz sente-se inseguro quanto a entender os motivos da mudança de Francisco Miguel Pereira para Fortaleza. O que se sabe, segundo ele, com certeza, é que Francisco, mais contido quanto ao movimento de 1817, abraçou a causa em 1824. Deste então, adotou o nome de Ibiapina²⁵, por uma afirmação nativista.

Logo depois que sua família se fixou em Fortaleza, José Antônio novamente se desinstalou, percorrendo a maior distância até o momento, em direção ao Seminário de Olinda, onde esteve matriculado em duas etapas diferentes; em ambas, por um breve período, conforme consta em livro de matrículas do Seminário. Da primeira vez, estudou ali apenas a partir do dia 10 de novembro de 1823 até o dia 15 de dezembro do mesmo ano (ARAÚJO, 1996). Em discordância com o biógrafo Paulino Nogueira, Araújo vê a retirada apressada de Ibiapina de Olinda, não por crítica às orientações laxistas da instituição; tinha sido chamado à Fortaleza devido, entre outras

25 O nome de guerra utilizado por Francisco Miguel e incorporado posteriormente nos nomes de seus filhos é uma referência sentimental à região serrana de Sobral, por ele habitada no passado. Em Nota, Mariz (1942, p. 16) afirma que "Ibiapina" quer dizer terra tosquiada, de acordo com José de Alencar, nas notas de seu romance Iracema. Para o barão de Studart, o significado é parecido: terra limpa.

coisas, ao falecimento de sua mãe, em quatro de novembro. Araújo (1996) argumenta que, se José Antônio estivesse decepcionado com o Seminário de Olinda, não teria reservado matrícula para o ano seguinte, conforme consta no livro de registro dos alunos. Ali contém apenas a reserva de matrícula, fato que não aconteceu; ele não retornou, conforme planejamento anterior. Não retornou, porque foram drásticas as consequências do envolvimento efetivo de seu pai na campanha da Confederação do Equador, sufocada pelas forças situacionistas. José Antônio só retornaria ao Seminário em 1828, com 22 anos.

Como combatente da Federação do Equador, em 7 de maio de 1825, Francisco Miguel Pereira Ibiapina, tendo recebido a sentença máxima, foi executado. Alexandre Raimundo, que aderiu à causa, irmão mais velho de José Antônio, foi condenado à prisão perpétua, em Fernando de Noronha. Faleceu em 1826, não por suicídio, como queriam as autoridades da Ilha; teria sido assassinado por dois soldados²⁶ que seguiam ordens do comandante daquele lugar, versão aceita pelo padre Ibiapina (ARAÚJO, op. cit., p. 31). Em outubro do mesmo ano, José Antônio estava novamente diante da violência e da morte ocasionadas pelo assassinato a tiro de seu cunhado em Sobral. Sua irmã mais velha, Francisca, tornara-se viúva com apenas dois meses de casamento. Enquanto isso, seu irmão menor e suas três irmãs menores ficaram em completa orfandade.

Vivendo, talvez, o período mais difícil de toda a sua vida, com 19 anos, “José Antônio achou-se no dever de assumir a orientação da família economicamente esfacelada e moralmente deprimida. [...] Recebeu apoio de parentes e amigos, decidiu cooperar com o integral cumprimento do testamento do pai [...]” (ARAÚJO, op. cit., p. 112).

No início de 1828, José Antônio retorna ao Recife, com suas irmãs, Maria José e Ana. João Carlos seguiria depois, após completar

26 Paulino Nogueira relata a outra versão da morte de Alexandre Raimundo. Teria sido traiçoeiramente atirado de um despenhadeiro da ilha, por motivos de ciúmes do comandante da ilha, que decidiu tirar a vida do rapaz por julgar que sua esposa se sentia atraída pela beleza do jovem condenado.

os estudos de humanidades. Permaneceram em Sobral, Teresa e Rita. Os recursos para a viagem ao Recife foram conseguidos com amigos, especialmente com o Pe. José Martiniano de Alencar. As irmãs vão para uma casa de amparo às meninas órfãs. No dia 3 de fevereiro de 1828, com 21 anos, é matriculado novamente no Seminário Episcopal de Olinda, com a dispensa de obrigações financeiras. Ali contou com o apoio amigo de dois conterrâneos, Jerônimo Martiniano Figueira de Melo e João Capistrano Bandeira de Melo: retomava com grande empenho à vida de estudos e de oração.

Jerônimo deixaria o seminário, com a pretensão de frequentar o curso jurídico que se iniciava em Olinda. Ibiapina fez o mesmo, talvez cogitando frequentar os dois cursos ao mesmo tempo. Pe. Araújo (ARAÚJO, op. cit., p.122) entende que “no caso especial de Ibiapina, esse espírito misto de adaptação coadunava com sua dupla vocação: para o sacerdócio e para a defesa do direito”. As aulas, com início em junho, evidenciaram incompatibilidade de horários: era preciso uma escolha. José Antônio tendeu para os estudos jurídicos. Enfrentou grandes problemas financeiros, a ponto de pensar em abandono do curso. Graças ao apoio de amigos, não desistiu dos estudos. Foi de grande valia a amizade de cinco estudantes de Sobral e do pernambucano Manuel Teixeira Peixoto: eram alunos exemplares, além de o ajudarem financeiramente. Conseguiu também hospedagem junto aos padres do oratório, durante aqueles anos de estudo.

Aprovado nos exames preparatórios, José Antônio foi matriculado com mais quarenta alunos. O curso jurídico de Olinda visava substituir Coimbra na formação de magistrados e políticos, voltados para ocupar os cargos no poder judiciário e legislativo do Império. Naquele período do Império, os espaços formativos dos setores administrativos da Igreja e do Governo se misturavam.

De acordo com o que ficou lavrado no livro de matrículas do Curso, José Antônio não adotara o sobrenome “Ibiapina”, que só vai constar a partir da carta de bacharel (ARAÚJO, 1996). Dentro do modelo do curso, José Antônio Ibiapina foi um aluno tido como

exemplar: cuidava de ficar afastado dos movimentos nativistas daquela época, conhecidos por agitar Recife e Olinda. Ibiapina transitou com desenvoltura pelas disciplinas do curso, dedicando-se especialmente a três delas: Direito Natural, Direito Eclesiástico e Direito Criminal. Araújo (1996, p.136) considera que “quanto ao direito criminal, ministrado no terceiro ano, Ibiapina tornou-se verdadeiro especialista”. Tendo sido considerado, posteriormente, em Pernambuco, o criminalista mais preparado. Tudo indica que

a injustiça perpetrada contra seu pai e seu irmão Alexandre, condenados sumariamente à pena máxima na Revolução do Equador, levaram-no a se tornar acérrimo propugnador do direito de defesa e da reta e adequada preparação dos jurados para compor os conselhos de sentença do júri (ARAÚJO, 1996, p. 136).

Além disso, Ibiapina não desconhecia o fato de que Antônio Ferreira Lima Sucupira, companheiro de seu pai na Confederação do Equador, não fora condenado à morte. Isso porque teve seu julgamento entregue à justiça comum, que o absolveu.

Araújo (1996, p. 141) evidencia que a carta de bacharel recebida por Ibiapina, em 1832, o habilitava a ingressar na vida pública, posto que o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais tinha objetivo explícito de formar “bons juízes, bons advogados, bons legisladores”.

O que aconteceu com o recém-formado Ibiapina ilustra um vazio no Império, quanto a um segmento social intermediário capaz de adquirir ascensão social por nível elevado de escolarização e de formação profissional. Faltavam profissionais qualificados com o fim de ocupar os cargos abertos pela estrutura do poder da época. Com apenas 26 anos, o jovem advogado foi convidado a ser professor substituto de Direito Natural, no Curso Jurídico de Olinda, onde acabava de ser diplomado. Pouco tempo depois, foi nomeado juiz de direito e delegado de polícia para a Comarca de Campo Maior

de Quixeramobim, quando já tinha sido eleito deputado geral pelo Ceará, na legislação de 1834 a 1837.

Essa versatilidade, exigida para um recém-formado, mesmo inexperiente, evidencia o quanto importava valorizar, naquela conjuntura, as qualidades inteligentes dos profissionais e suas capacidades como autodidatas. Tanto assim que Ibiapina considerava normal ampliar suas responsabilidades profissionais como juiz de direito e delegado de polícia. Para ele, saber fazer um pouco de tudo não parecia estranho. Araújo (1996) lembra que Ibiapina não cuidou apenas de julgar; incorporou voluntariamente aos deveres de juiz de direito e de delegado de polícia, as funções de defensor da cidadania, instrutor da Constituição, orientador dos costumes públicos, educador do povo, civilizador dos sertões.

Após concluir o curso e ter tomado conhecimento de que havia sido indicado ao Ministério do Império para ser nomeado professor de Direito Natural, decidiu viajar ao Ceará para descanso e rever familiares e amigos. Naqueles meses, em contato com as mais altas autoridades políticas do Ceará, aceitou ter seu nome indicado para deputado. Foi quando se enamorou de Carolina Clarence, de quem logo ficou noivo, antes de partir para a atividade de magistério superior em Olinda. O propósito era o de concretizarem o casamento nas próximas férias escolares. Em plena atividade docente, recebeu a notícia de que havia sido o mais votado entre os oito deputados gerais escolhidos pelo Ceará.

No fim do período letivo do ano de 1833, foi aceito o seu pedido de demissão como docente. Retornou ao Ceará para o compromisso do casamento e para planejar as condições de sua transferência para o Rio de Janeiro, no ano seguinte. Ao chegar a Fortaleza, foi surpreendido pela notícia decepcionante de que sua jovem noiva não apenas namorava clandestinamente, como havia se casado recentemente com um primo. Ibiapina tratou de seguir com bastante antecedência para o Rio de Janeiro, onde atuaria como deputado. Quando chegou ao destino, foi informado de que havia sido nomeado juiz de direito

da comarca de Campo Maior (Quixeramobim). Ficou acertado de tomar posse após os trabalhos legislativos de 1834.

Paulino Nogueira, um de seus primeiros biógrafos, pondera que o casamento fracassado, a atitude estranha da noiva, devem ter tocado profundamente o espírito de Ibiapina; mas, não consta que tenha revelado seus sentimentos a alguém. Preferiu guardá-los para si, como uma forma de respeito ao ato de liberdade de sua ex-noiva (ARAÚJO, op. cit. 149).

Celso Mariz (1942) avalia que Ibiapina não era um deputado inativo. Apresenta, em 1835, aditivos de projeto, como o da redução das moedas de cobre em circulação. Apresenta um projeto criando uma cadeira de Economia Política no Pará, com a intenção de haver um docente para explicar a Constituição. Suas medidas eram apresentadas em termos curtos, diretos, às vezes, até ríspidos. No jogo de forças políticas, foi considerado um liberal moderado, compondo com os deputados conservadores a maioria da Câmara.

Ibiapina ficava em uma posição silenciosa, na maioria das vezes, e atenta. Atuava com desenvoltura na Comissão de Justiça Criminal, sua especialidade. Não hesitava quanto a defender os direitos de ampla defesa dos insurgentes dos movimentos sociais e populares, notadamente no caso da Cabanagem, no Pará. Seu intento era criar condições objetivas para sufocar a revolta. No seu parecer, com nove artigos sobre a suspensão de garantias no Pará, sua meta era entregar o caso ao poder judiciário, e não ao legislativo, para evitar brechas ao revanchismo, com o desmantelamento do movimento. Teve, também, posição destacada quanto à resolução voltada para a concessão de diárias às viúvas e mutilados na sedição de Ouro Preto, de Pernambuco, de Alagoas, e da sedição cearense de Pinto Madeira. Em 20 de julho, no ano de 1835, a Comissão da Justiça criminal, tendo Ibiapina como presidente, entra com projeto de lei, visando impedir o desembarque de escravos africanos em território nacional, implicando a prisão dos infratores.

No ano de 1836, houve um roubo no Tesouro Nacional. O ministro da Fazenda era um deputado cearense. Ibiapina já vinha indisposto com o presidente da província do Ceará, Pe. José Martiniano de Alencar, desde que assumira como juiz de direito em Campo Maior (Quixeramobim). Não aceitou as informações prestadas pelo ministro sobre o caso e sobre as providências tomadas. A 16 de julho, ele escreve: “indico que se dirija uma mensagem ao trono com o fim de ser substituído o atual ministro da Fazenda por quem possa desfazer a crise financeira que ameaça esmagar o Brasil” (MARIZ, 1942, p. 30).

Em setembro, quando houve uma defesa, em plenário, do Ministro da Fazenda, a respeito de outro requerimento recebido, ele considerou pouco decorosa uma oposição ao aludido ministério naquela conjuntura. Ibiapina, sentindo-se atingido, teve uma reação violenta, apresentando publicamente sua compreensão dos bastidores que levaram Castro e Silva ao Ministério da Fazenda, de sua prática de nepotismo, acusando-o de incompetente para o cargo. Completa sua intervenção, considerando: “ao Sr. Ministro nada é capaz de lhe fazer a face vermelha” (MARIZ, 1942, p. 32-33). Ibiapina foi interrompido pelo presidente da seção que o chamou à ordem.

Evoco Paulino Nogueira, um dos biógrafos de maior simpatia e, por isso, insuspeito quanto a considerar que um dos maiores defeitos de Ibiapina era possuir gênio impetuoso. Entende que, só no último quartel de sua vida, teria superado isso. Mariz conclui que essa impetuosidade canalizada para ações de sentido prático acabou gerando uma produção expressiva, do tamanho do caráter de onde ela procedia.

Ibiapina, com 29 anos, assumiu o cargo de juiz de direito e de chefe de polícia em Campo Maior (Quixeramobim) em fins de 1834, tendo antes acumulado um ano de experiência parlamentar. A nova comarca ocupava vasta extensão territorial. A comarca era conhecida, na época, pela rivalidade que redundava em crimes e vinganças, entre as famílias Maciel, Araújo e Mourão. Fato que ganhou

notoriedade, especialmente, porque Antônio Conselheiro, nascido em 1830, pertencia à família Maciel.

O clima na região era tenso; a certeza da impunidade alimentava a audácia dos que apelavam para o uso da força. Governava a província do Ceará o padre José Martiniano de Alencar, apesar de experiente na vida pública, como deputado e senador, pela primeira vez assumia cargo executivo. Araújo entende que o governador e o juiz, ambos novatos no cargo, acabaram por falta de experiência chegando ao rompimento, mesmo admitindo em ambos, como ponto de partida, intenções e propósitos próximos. O rompimento concretizou-se, especialmente, quando o presidente da Província tentou interferir em uma decisão judicial, na qual estava em jogo um assassinato cruel. O Dr. Ibiapina não se intimidou, preferindo agir conforme a lei, absolvendo o criminoso e réu primário, que Alencar queria ver condenado, a todo custo.

Ibiapina encontrou o caos em sua comarca interiorana, em matéria de desorganização do aparato da justiça. Em sua correspondência ao poder provincial, relata que processou o juiz municipal²⁷, por crime de responsabilidade, por condenar à morte um assassino, sem cumprir os prazos para a defesa do réu. Diz que processou também o juiz de paz, por deixar criminosos de outros distritos circularem livremente em sua área de atuação. Os limites mais distantes da comarca não eram claros; não havia presídios nos distritos; não havia prédio para reunir o júri ou para o funcionamento das juntas de paz. Ibiapina estava sem meios para criar uma rotina de trabalho. Era preciso improvisar quanto a identificar espaços para fazer o júri, quanto a prender os condenados até seguirem para cadeias seguras.

Essa experiência em Campo Maior (Quixeramobim) durou apenas três meses, durante o recesso parlamentar do fim de 1834 e início de 1835. Em novembro de 1835, ainda como deputado geral, encaminhou seu pedido de exoneração do cargo de juiz de direito.

27 Ibiapina afirmou ao presidente da Província que o crime do juiz municipal (juiz leigo) foi por ignorância, por isso foi absolvido.

Os poucos meses em Campo Maior, nos quais Ibiapina, com 29 anos, passa da teoria à prática jurídica, oferecem indicações seguras das futuras opções civilizatórias que vão alimentar suas iniciativas como missionário. Eis o que escreve ao presidente da província do Ceará (Araújo, 1996, p. 202):

[...] não se confia mais nada da lei e nem das autoridades, armam-se uns poucos e aqui temos novos assassinos! Veja V. Exa. que remédio a isso se pode dar. A imoralidade e a ignorância, causas fatais de todos esses males, só podem ser curadas com longos anos. O meio que nos resta é, em todo o sentido, improfícuo, porque está de todo dependente da rigorosa execução das leis. Que gente temos para isso? “O mal tem contaminado tudo, e como para executar as leis se necessita de lançar mão de gente do país, eis aí onde está o nó górdio” (grifo meu).

Ibiapina se dá conta da ausência, no sertão, de um sistema mínimo e funcional de uma sociedade organizada. Mesmo assim, acredita em ações saneadoras que, vindas dos poderes mais elevados do país, possam superar a ignorância e, com isso, aumentar o número de gente, no país, capaz de ser mobilizada, em defesa das leis e do combate à imoralidade. Sem isso, vai prevalecer a lei do mais forte. Esvair-se-ão os meios para garantir serviços públicos mínimos. Em mais uma correspondência, notifica ao Presidente da Província que os serviços da Fazenda Pública não funcionam: falta o coletor, e o inspetor é omissos. Acusa, inclusive, a falta de selo para dar andamento aos processos. Aqui, Ibiapina parece dar contorno às convicções que o acompanharão como futuro missionário. Entende que as leis prosperam em uma sociedade organizada quando se investe na formação das pessoas, sem esperar resultados, em curto prazo. Saindo do campo apenas da crítica, propõe: “requisito, para benefício do povo deste termo, uma escola das primeiras letras” (jurídica, oferecem indicações seguras das futuras opções civilizatórias que

vão alimentar suas iniciativas como missionário. Eis o que escreve ao presidente da província do Ceará (Araújo, 1996, p. 204). Ibiapina quer aumentar o número de jurados no lugar, que saibam ler e escrever, ampliar na sua comarca interiorana o número de pessoas letradas, conhecedoras das leis de seu país.

O jovem juiz inaugura em Campo Maior suas iniciativas conciliatórias, que o acompanharão ao longo de sua vida missionária: “reuni as pessoas mais influentes deste lugar. Em uma ceia, conciliei todos os ânimos divergentes e, de boa-fé, se comunicam hoje como amigos. A minha presença aqui e os meios que empreguei equivaleram, para os criminosos, a um exército legal” (ARAÚJO, 1996, p. 200). Considera sua ação educadora e o efeito multiplicador desta como parte da sua missão de juiz e de delegado de polícia:

“os jurados mostravam as melhores disposições na punição do crime, quando em alta voz contra ele clamei. A isso somente se opunha a falta de ilustração dos juízes de fato. Para remover este obstáculo, empreguei todos os momentos desde que cheguei a este lugar, em explicar-lhes o Código do Processo Criminal, na parte que lhes era necessário” (p. 199).

Nestas considerações do relatório de trabalho de juiz e de delegado de polícia, é patente a sua confiança nas disposições das pessoas do lugar para agir de forma correta, para ter uma conduta contrária ao crime. Ibiapina, não por acaso, parece parafrasear o profeta Oséias (4,6), quando afirmava: “o povo se perde por falta de conhecimento”. E isso bíblicamente despontava contra a omissão daqueles que detinham o poder de desencadear uma ordem social mais justa. Então, Ibiapina, desde esse tempo, põe em prática o ideário de ser o portador dos recursos de uma sociedade organizada, capaz de promover a ordem, o entendimento e a justiça, nos sertões abandonados. Nele, persistirá a ideia de se fazer conciliador qualificado entre contendores, e de se constituir instrumento para congregar ricos e pobres em ações de interesses sociais. Engana-se quem esperar

mais do que ele não pode oferecer. Ele trabalha com o pensamento eclesial que quer alcançar a todos. Trabalha mobilizando as pessoas consideradas de boa vontade, ricos e pobres.

Em sua obra pública e missionária, Ibiapina impôs-se como educador do povo e civilizador dos sertões. Há estudos no presente que preferem ver, a partir de algum recorte de seu campo de intervenção, muito mais a incidência de um paternalismo sem projeto e atrasado (RIBEIRO, 2006). Neste trabalho, interessa buscar os indícios que sinalizam para essa vinculação mais estreita, uma sinergia entre Ibiapina e os sertanejos. Por onde ele passou e erigiu obras, isso parecia impossível.

Em fins de 1837, com 31 anos, Ibiapina encerrou seu mandato como deputado geral, um pouco antes pede exoneração de seu cargo como juiz de direito. Ibiapina opta por retornar ao Recife, deixando clara sua intenção de abandonar a vida pública, tendo em vista as divisões difíceis de ultrapassar, quando, para ele, se trata de levar a sério a atividade política. Seus discursos posteriores vão incidir na compreensão da política como “mesquinha, filha do Satanás, que tudo avassala”²⁸ (MADEIRA, 2008, p. 53).

Ibiapina mudou-se para Recife, em 1838, onde abriu escritório de advocacia, para atuar no foro da capital e interior. De acordo com Mariz (1942), nos dois primeiros anos, teve atividades profissionais na comarca de Areia, Campina Grande, atuou em São João do Cariri e Pilar. Há notícias de que tenha se envolvido em demarcação de terras de um fazendeiro rico e em processos criminais, com julgamentos que passavam pelo conselho de sentença do júri. Uma de suas defesas vitoriosas como criminalista ganhou domínio popular, tendo sido perpetuada na literatura de cordel pelo poeta popular José Melchíades Ferreira (ARAÚJO, 1996). O acusado, um agricultor, corria sério risco de ser sentenciado à morte, por ter assassinado o sogro, ao surpreendê-lo em atividades sexuais com a filha adotiva, que este

28 Esta citação foi retirada do jornal, por ele fundado, *A voz da religião no Caryri*, em 04 de abril de 1869.

recentemente esposara. O conselho dos jurados foi unânime na absolvição do réu.

Até ao fim da década de 1850, Ibiapina consolidou sua reputação profissional como um dos advogados mais importantes da capital de Pernambuco, cultivando, de acordo com Mariz (1942,), uma postura intelectual e moral pautada no trabalho, no estudo, em uma vida de solteiro retraída das elegâncias da cidade, próxima dos altos clérigos e lideranças da igreja em Pernambuco.

Com o passar dos anos, a atividade sedentária derivada das muitas responsabilidades do escritório provocou no advogado acessos de asma, noites mal dormidas, que acabaram por diminuir seu ritmo de trabalho. Araújo (1996) considera que, em 1849, Ibiapina já alimentava a ideia de deixar a advocacia. Apressou a decisão ao perder uma causa que, em consciência, julgava francamente favorável a seu cliente. Sua indignação foi tamanha a ponto de devolver os honorários recebidos ao cliente. Em seguida, partilha com colegas e amigos seus livros ligados à profissão e torna pública sua decisão de não voltar a advogar.

Ibiapina abandonou a advocacia em fins da década 1850. Com suas economias, adquiriu um sítio em Caxangá, subúrbio de Recife. Ali, viveu recolhido e em meditação por três anos, entregue à prática sacramental e em contato com pessoas importantes do meio eclesial. Transformou esse recolhimento em uma oportunidade para estar em contato com a natureza, avaliar sua trajetória de vida e fortalecer a saúde, enquanto projetava novos horizontes para o seu existir²⁹. Concluída essa etapa, cuidou de se desfazer do sítio, adquirindo a residência que mantivera alugada, em Recife. Previdente, sabia que precisava possuir patrimônio canônico para poder aspirar pela ordenação sacerdotal³⁰. Não pretendia filiar-se a nenhuma

29 Nesse tempo de retiro, tinha à sua disposição a Bíblia, o breviário, um Manual de Teologia, o *Flos Santorum* e a Imitação de Cristo (ARAÚJO, 1996, p. 260).

30 Naquele tempo, o candidato à vida sacerdotal precisava contar minimamente com um capital de quinhentos mil réis e vinte cinco mil réis de renda anual (ibidem p. 273).

congregação religiosa, apesar de já ter sido convidado a ingressar na ordem franciscana dos capuchinhos.

Por aspirar ao clero diocesano, restava a ele aguardar enquanto levava sua vida de leigo praticante. Ibiapina entendia que estava pronto para a vida sacerdotal, porém julgava que não cabia a ele adiantar sua decisão. Preferiu esperar até que algum fato novo surgisse. Isso aconteceu quando foi interpelado pelo seu amigo e conterrâneo, Américo Militão, sobre a possibilidade de sua ordenação sacerdotal. Desse diálogo até a ordenação de Ibiapina, tudo foi muito rápido. No dia 03 de julho de 1853, foi ordenado sacerdote.

O neossacerdote passou a residir, temporariamente, no palácio episcopal. Aceitou ser vigário geral, por um gesto de obediência. Em seguida, foi nomeado professor de Eloquência Sagrada, função que exerceria em 1855, no Seminário de Olinda, tendo sido, em seguida, designado para ensinar História Sagrada e Eclesiástica, por carência de professor. Decidido a viver em estado de pobreza, e voltado para o ministério sacerdotal, resolveu abrir mão de tudo o que possuía.

Quando a missão desponta como um caminho de não retorno

Não haverá aqui uma preocupação em seguir exaustivamente os passos dados por Ibiapina, em seu labor missionário. Serão abordadas, com liberdade, as circunstâncias nas quais Ibiapina é encontrado em ação.

Anos depois do abandono dos altos cargos vinculados ao poder político e judiciário, Ibiapina abriu uma exceção ao ser ordenado sacerdote aos 47 anos, sem se submeter, por decisão pessoal irrevogável, a exames prévios para este fim. Nesse percurso de conquistas inaugurais, surpreendeu, mais uma vez, fazendo-se missionário, sem pertencer a uma congregação religiosa. Fugia do estereótipo dos missionários que circulavam pelo interior do Nordeste. Ele não tinha a pele e os olhos claros, muito menos sotaque europeu. A pouca indicação encontrada sobre seu biótipo informa que Ibiapina

tinha traços caboclos, era de baixa estatura e seco (MADEIRA, 2008). Isso, porém, não o impedia de mobilizar centenas, senão milhares de pessoas.

No Nordeste, em meados do século XIX, ainda eram fortes os padrões tradicionais de vida e de valores. Ainda eram visíveis as marcas de uma sociedade patriarcal, com escassas oportunidades de projeção para as mulheres fora do espaço familiar, ou do claustro. Acentuava-se uma valorização da virgindade feminina (AZZI, 1992). Contraditoriamente, segundo Azzi, os senhores de engenho e latifundiários mantinham sua liberdade sexual, negando os direitos das mulheres escravizadas e das mulheres empobrecidas, provenientes da mestiçagem.

O Nordeste entrou em crise quando, a partir da segunda metade do século XIX, o centro de gravidade econômica começou a ganhar espaço no Sudeste do país, mais adequado ao desenvolvimento capitalista. Ali, os espaços urbanos expandiram-se; as conquistas da modernização foram impulsionadas com o êxito proveniente da lavoura cafeeira. Com isso, o Sudeste atraiu a mão-de-obra nordestina, e houve aumento gradativo da imigração europeia. O Nordeste retraía-se em relação a importância da produção algodoeira do sertão, devido à concorrência americana e agravada com a seca de 1877-78 (FACÓ, 1978).

Como se tudo isso não bastasse, no fim de 1855, os jornais de Pernambuco noticiavam o avanço da epidemia do cólera-morbo pela região³¹. Centenas de vidas foram ceifadas. Ibiapina, diante de tamanho desafio, decidiu abandonar o magistério e os encargos burocráticos de vigário geral para viajar ao encontro dos doentes, ameaçados pela epidemia. Conforme Mariz (1942), há dúvidas quanto ao início exato das viagens missionárias e da construção das obras de caridade, empreendidas por Ibiapina³². Nos documentos do Vice-

31 Doença endemo-epidêmica, de origem asiática, caracterizada por grandes evacuações, fraqueza e resfriamento, causada pelo bacilo coma (*Vibriocomma*), contido nas evacuações intestinais dos doentes e disseminado pela água ingerida. Ver: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=c%F3lera>.

32 Mariz (op. cit. 57) escreve que Irineu Pinto é um pesquisador que registra a presença de Ibiapina

presidente, e de Silva Pinto, presidente da província da Paraíba, antes de 1860, só há referência a um carmelita que, inclusive, no combate à epidemia, foi atingido por ela.

Ibiapina cuidou de fazer suas primeiras viagens de reconhecimento, percorrendo as povoações de Pernambuco; sendo que pretendia inaugurar um pequeno hospital para coléricos, no pequeno povoado de Gravatá do Jaburu. Antes, porém, seguiu para o Brejo Paraibano, onde a epidemia assustava. Só retornou a Pernambuco em 1860. No fim daquele ano, iniciou os trabalhos de construção da casa de caridade, de uma capela e de um açude naquele lugar prometido.

As primeiras obras do missionário de que se tem notícia mais segura são cemitérios, especialmente para o sepultamento das vítimas dos coléricos. Mesmo depois de superada a epidemia, os cemitérios continuavam sendo construídos pelos moradores das localidades atingidas pelas missões. No sertão nordestino, construir cemitérios é demonstração de grande consideração pelas pessoas. Em uma região marcada por grandes desigualdades sociais, por instabilidades climáticas e pela falta de serviços públicos permanentes, a dignidade humana é sempre aviltada. Isso não diminui os vínculos de sangue, de amizade ou de mútuo apreço entre os que dependem de suas forças e de sua rede de relações mais próxima. A perda de uma pessoa é um momento forte, para exaltar a dignidade de quem se foi. Um enterro decente é, portanto, o mínimo que se pode oferecer a um cristão, por mais humilde que seja.³³

quando funda um cemitério para as vítimas da epidemia em um local ao qual denominou Soledade, que corresponde à cidade atual, cujo nome antigo prevalece, estando situada no Planalto do Cariri. Para Mariz, faltou identificar a fonte dos dados, abrindo margem para a incerteza.

- 33 Lembrar que, 100 anos transcorridos, de uma embrionária organização de lavradores da cana-de-açúcar para enterrar de forma decente seus defuntos, as Ligas Camponesas ganharam densidade na luta pelos direitos humanos e sociais dos trabalhadores rurais nordestinos. Pinto Junior (2002; 2011) recorda que foi esse reconhecimento da dignidade na morte que desencadeou o surgimento das Ligas Camponesas, em suas reivindicações pela reforma agrária, agitando o Nordeste nos anos 1950 e 1960. Começaram com uma pequena organização beneficente, com o interesse de comprar caixões de defunto dignos para os lavradores associados. O caixão da prefeitura era único para os defuntos: através de uma abertura acionada na sua base, o defunto era despejado na cova.

Em 1862, nos relatórios do poder público paraibano, já há uma menção a Ibiapina quando, na cidade de Areia e na vila de Alagoa Nova, se implanta, com recursos particulares, duas casas de caridade para atender aos atingidos pela epidemia. Mariz (1942) esclarece que ainda não se tratava da construção de casas para abrigo e educação de meninas pobres. As casas eram tidas como hospitais de emergência, voltados para receber as muitas pessoas contaminadas pelo cólera-morbo.

Outras fontes (Mariz, 1942) dão notícias das atividades missionárias de Ibiapina, que começavam a ganhar projeção; Irineu Pinto comenta sobre a presença do missionário em Batalhão (Taperoá) em 1860. Naquela passagem, teria ele construído um cemitério. Luiz da Câmara Cascudo escreveu sobre a visita do missionário a Santa Luzia do Mossoró, onde fundou uma casa de caridade; Aluísio Alves notificou a presença de Ibiapina em Angicos, Rio Grande do Norte, entre 19 a 26 de agosto de 1862, onde construiu um açude e um cemitério (CASCUDO, 1989; ARAÚJO, 1996).

Os documentos que ficaram sobre as obras de Ibiapina indicam que ele desenvolveu a arte de trabalhar com grande número de pessoas³⁴. Em poucos dias, ou em poucos meses, podia inaugurar uma igreja, capela, uma casa de caridade, concluir um açude, levantar um cemitério ou abrir uma estrada. Consta que foi capaz de colocar presidiários em ação, inclusive, para a reforma de seus presídios. Ainda assim, durante a celebração das missas, cuidava de intercalar os sermões com cantos coletivos, no que Câmara Cascudo (ibid., 129) chamou de “inteligente intuição do canto orfeônico”.

As obras modificavam visivelmente a paisagem como um exercício de penitência, manifestação festiva de fé e de confraternização dos crentes. Ibiapina dirigia os trabalhos pessoalmente, quando necessário. Sabia riscar uma planta e orientar os mestres de obras e aprendizes. Mariz (1942, p. 100) acrescenta: “era arquiteto e entendia de ofícios”. O missionário não tinha dificuldades de pôr em prática

34

seu autodidatismo, algo corriqueiro entre trabalhadores dos meios populares, com os quais dialogava. Não consta que tenha adquirido formação sistemática em edificações, tratava-se certamente de um aprender fazendo.

Os relatos das “Crônicas das Casas da Caridade” sobre as atividades em Goianinha, no município de Missão Velha, nos dão uma ideia mínima de como Ibiapina, em 17 de agosto de 1868, organizou, em regime de mutirão, as turmas de trabalho para a construção da capela. Formou 11 decúrias com seus respectivos chefes para fabricar tijolos. Vinte pedreiros, com serventes de apoio, trabalhavam no serviço da capela; 30 carapinas preparavam a madeira. Outros homens traziam, nos ombros, as madeiras tiradas a uma ou duas léguas de distância. Uns 200 ou 300 homens trabalhavam em um açude. Os homens, mulheres e meninos restantes conduziam a lenha para queimar os tijolos e outros serviços (CARVALHO, 2008). Em outra obra, Ibiapina dividiu os trabalhos de forma que os homens ficaram responsáveis pelas pedras e as mulheres pelos tijolos: pedras sobraram e tijolos foram insuficientes. Os mutirões nas missões eram *sui generis*, pelo volume de pessoas mobilizadas. Documentos dão notícia de milhares de pessoas trabalhando juntas, com a força de suas mãos e a direção forte de Ibiapina.

Câmara Cascudo (HOORNAERT, 1981, p. 24) vê o mutirão como

“um trabalho cooperativo entre populações rurais, como broca de roçados, capina de plantações, reparos em paredões de açude, cobertura de casa de palha, transporte de madeira pesada. O mutirão é uma instituição social que atenua, corrigindo os efeitos individualistas que a economia latifundiária imprimiu à vida rural brasileira”.

Quanto mais ele mergulhava no universo sertanejo, mais alimentava, do seu jeito, uma identificação profunda com os sujeitos das localidades do interior nordestino; caso contrário, não teria ido tão longe, em tão poucos anos.

A formação clássica não o afastou de ser um daqueles homens versados na capacidade de “fazer de tudo um pouco”, de usar sua inteligência para fazer uso ampliado dos recursos locais, achar saídas quando isso exigia habilidades plurais, criatividade e disposição para trabalhar em prol dos outros. Câmara Cascudo (HOORNAERT, 1981, p. 25) evidencia o alcance da compreensão de Ibiapina, acerca dos arranjos vitais, indispensáveis às populações sertanejas daquele tempo:

até 1915 cada propriedade era um centro suficiente de vida doméstica. Comprava-se na feira apenas o sal, o querosene, o fósforo e os panos ou fazendas para vestir. Tudo o mais nascia localmente. A propriedade era independente. O artesanato constituía a normalidade, na aceção das utilidades indispensáveis à vida regular no interior (grifo meu).

Ibiapina sabia da importância de fortalecer o potencial produtivo das pessoas do lugar, e estrategicamente o da mulher. Sabia motivar a versatilidade e a competência delas para gerar uma expressiva capacidade de reprodução de seus meios de vida, sabia habilitar as mulheres para suprir suas necessidades vitais básicas, a partir dos recursos locais. Isso está garantido no artigo 3º do Estatuto das Casas de Caridade (MARIZ, 1942, p. 283): “a primeira educação das Orphans é doutrina cristã, lêr, escrever, contar, costurar, bordados, &. Finda essa educação, entrarão nos trabalhos manuaes de tecer pano, fiar no engenho, fazer çapatos (sic) e quaisquer gênero de indústria que a Caza tem adoptado”. Os demais gêneros podem ser exemplificados em uma referência à Casa de Caridade de Açu (RN), de acordo com o impresso *A Voz da Religião no Cariri*, de 1º de agosto de 1869 (MADEIRA, 225; 308-309): “[...] trabalhos de agulha e couros, como sejião crivos, laberyntos, bordados de todos os gêneros, rendas, flores, tecidos de lan, [...] enviados por encomenda para Pernambuco”. Além disso, sabiam criar animais e plantar, de acordo com os limites climáticos da região.

De Sousa, na Paraíba, enviou uma nota para o jornal *A Voz da Religião no Cariri*, de 05 de dezembro de 1869, na qual isso ficava explícito:

Comecei nas Casas do Cariri o systema do trabalho; aqui será aperfeiçoado. Tiáres, engenhos de tiar, sapataria, e chapéus de palha, tudo servirá para habilitar as Orphans a ter officio, e casando-se ellas podem **sustentar os próprios brios e a sua família** (MADEIRA, 2008, p. 246) (grifo meu).

Antes de sustentar a família, o sistema de trabalho arquitetado pretendia sustentar os brios da mulher. Se o marido a deixasse, se o casamento se desfizesse, por outras razões possíveis, a casa não cairia. Ela teria preparo para mantê-la em funcionamento.

Madeira vê, no projeto de Ibiapina, o prenúncio da figura feminina como provedora do próprio sustento. Isso não era tão simples naquele tempo, ela precisaria estar preparada para transitar pelo sistema de trabalho, que envolvia modalidades técnicas complementares no trabalho artesanal.

Mariz (1942, p. 72-74) compreendeu muito bem as maneiras como as casas de caridade estavam em consonância com os códigos de conduta, e ajustados às exigências de vida e de afirmação para dignidade da mulher sertaneja:

“não será justo considerar-se atrasada a pedagogia de Ibiapina. Ele não pensou em criar nos sertões a mulher culta e elegante. Seria insensato se fosse além do que estabeleceu nos seus cursos regionais. Não era possível instruir suas órfãs em datilografia, escrituração mercantil e inglês. Nem que se desse ao luxo de uma culinária de bolos açucarados em forma de bicho, de sobrado ou de estatueta [...].

As filhas espirituais de Ibiapina adquiriam prendas domésticas, noções industriais, letras, música, tudo de um ruralismo simples, **aplicado com senso a cada região de cada província**. “Esse ensino, dando graça e valor às jovens, visava facilitar o casamento que era então a chave do problema da mulher”. (grifo meu)

Madeira (2008) vê na obra de Ibiapina os traços visíveis de uma pedagogia atrelada ao divino, com expressões, ora do moderno ora do medieval. Se dotar a mulher de uma pluralidade de ofícios para ela se sustentar, opera com os elementos mais avançados do seu tempo; já a noção de pecado capital, imposta à preguiça e à ociosidade, parece dar outra sustentação a este empenho. Pelo lado mais tradicional, preparava as mulheres para serem boas mães e donas de casa; por outro lado, preparava as professoras para obterem algum ganho regular, por conta própria. Dizia ele: “quando mandar a Mestra, V. designará as meninas ou as moças mais habilidosas para aprenderem que eu as quero preparar a ser mestras públicas, e ficarem dotadas para tomarem estado” (Mariz, 1942, p. 316).

Tais constatações foram importantes para que Madeira chegasse à conclusão de que “é necessário situar a obra pedagógica Ibiapiana numa herança secular de aplicação de bens particulares na construção de obras para uso público, que tiveram como fim a divulgação dos ideais cristãos e, em certa medida, dos próprios valores liberais”. Seja como for, é digno de nota que a Igreja daquele tempo era mantida pela Coroa, o que aumentava sua responsabilidade no sentido de prestar serviços de interesse público.

Em muitos aspectos, evidencia-se uma identificação profunda de Ibiapina com os enfrentamentos normais na vida sertaneja; não por acaso, é ali sua origem, seu berço, sua escola de base. Sua condição de migrante, por exemplo, na qual se fez experimentado desde pequeno, ganhou proporções extraordinárias na sua forma de viver um sacerdócio em ritmo de missão. As incertezas e vicissitudes que fizeram parte de sua infância, juventude e idade adulta, não

o abandonaram nas andanças em ziguezague pelo interior de Pernambuco, Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí.

Tanto é verdade que não desistiu da proposta de suas missões religiosas e mobilizadoras para a ação, mesmo quando, de acordo com o jornal *O Cearense*, de 28 de outubro e de 11 de novembro de 1862, havia experiências malsucedidas. Segundo o jornal, “uma das paredes do cemitério que ele mandou aterrar veio abaixo, e matou oito ou nove pessoas, deixou muitos aleijados e feridos” (MADEIRA, op. cit. 66; p. 238). Em uma outra vila, algum tempo depois, houve um acidente na construção de uma igreja. Os pedreiros trabalhavam próximos de uma das suas portas principais, quando uma parte da parede lateral cedeu, provocando a morte de um servente e ferimentos graves em três pedreiros.

O movimento denominado “quebra-quilos”³⁵, em 1874, se alastrou por Campina Grande, Alagoa Grande, Alagoa Nova, Bananeiras, Areia e outras cidades. Nelas, a presença do padre Ibiapina era constante, e seu projeto já estava consolidado. O governo provincial mobilizou um grande contingente de soldados para reprimir os revoltosos. A reação popular de insatisfação era contra a mudança de pesos e medidas, contra os pesados impostos provinciais apresentados pelos governantes, tidos como maçons, era contra o serviço militar obrigatório. Grupos de populares armados percorriam as feiras e comércios quebrando metros, balanças e litros. A desordem era grande, e havia focos de agitação pelas cidades do Brejo Paraibano.

Naquele período, ganhou notoriedade na região um enfrentamento entre a Igreja e a Maçonaria; o poder imperial apoiava os maçons, tidos como expressão do pensamento liberal e progressista da época. Devido a esse conflito, o bispo de Olinda, D. Vital, acabou encarcerado por mais de um ano, o que evidenciava a vulnerabilidade

35 Para ver mais sobre o assunto, consultar Armando Souto-Maior: *Quebra-quilos: lutas sociais no outono do Império*. São Paulo, Editora Nacional, 1978. Ver também Hamilton de Mattos Monteiro: *Revolta do Quebra-quilos*. São Paulo: Ática S.A., 1995.

da Igreja em sua dependência, inclusive financeira, diante do Trono Imperial. De acordo com Souto Maior, nas instâncias mais altas do Império a compreensão era a de que o “quebra-quilos” contava com a liderança da Igreja; não se descartava a interferência de Ibiapina na agitação (MADEIRA, 2008; CARVALHO, 2008). Na *Crônica das Casas da Caridade*, há notícias da aproximação de tropas do governo a Casa em Santa Fé. Também se noticia o desejo da população local em se armar para a defesa de seu Padre Mestre, como ele era conhecido. Nada de grave aconteceu, o mais provável é que o comando da operação policial, que por ali circulou, detinha informações regionais pertinentes, o que o levou a se afastar da ideia de prender Ibiapina, já com seus 68 anos de idade, o que, certamente, ampliaria o alcance da revolta popular.

Sob outros aspectos, há grande identificação de Ibiapina com o universo de vida e de pensamento sertanejo, com o qual se ocupou até o fim de seus dias. A mensagem do missionário em sua peregrinação não se reduzia ao medo dos castigos eternos ou à busca de uma felicidade após a morte. Suas mensagens estavam profundamente vinculadas aos difíceis problemas das relações entre os seres humanos, das intrigas fratricidas, das dificuldades de reprodução das condições de vida do cotidiano sertanejo, da prostituição das jovens e mulheres pobres. Importava, assim, a condenação do crime, da prostituição, da mancebia, do esquecimento do pobre.

Os ricos, se buscarem a salvação com sinceridade, necessitarão juntar-se à pobreza, fazer doações em favor da erradicação da miséria e da ignorância (BARROS, 1984). Nesse caso, o missionário convocou as pessoas de posse para darem sustentação ao seu projeto de caridade, em defesa dos valores religiosos predominantes. Como considera Madeira (2008), com Ibiapina, há a manifestação de um cristianismo pragmático, voltado para alcançar sustentação material e política nas vilas e cidades. Por outro lado, se, nas suas 22 casas de caridade, quer abrigar os desamparados que não têm com quem contar, não abre mão de conduzir sua trajetória, em um vínculo inseparável entre proteção e controle dos modos de vida e de conduta.

Criar relações menos assimétricas no mundo é a base da pregação de Ibiapina, através de ações práticas. Nas missões, a palavra de Deus e as ações de interesse comum se estreitam, como que suspendendo, por alguns dias, as divisões cotidianas entre ricos e pobres. Por outro lado, nas casas de caridade, criam-se núcleos permanentes, onde ricos e pobres novamente se encontram, em torno do saber, do trabalho, do cultivo da moral e dos bons costumes, emanados de uma vida cristã austera, piedosa e inimiga do ócio. Não se pode esquecer, como ressalta Madeira (2008) que, por volta da metade do século XIX, os católicos e os liberais estão de acordo quanto às exigências de proteção e de correção do povo.

A missão de Ibiapina ajuda a entender o quanto importava valorizar permanentemente as relações de amizade, de compadrio³⁶ e de entendimento do que era valorizado nos contextos populares. Isso é fundamental nas tradições indígenas³⁷ e em economias baseadas na autonomia do trabalho. Nesse universo, os compromissos e tarefas comuns só ganham densidade se são derivados da amizade e da gratidão. Maria Isaura P. de Queiroz (1973, p. 104) adverte que, para os sertanejos, apenas as relações de amizade e de gratidão “os fazem curvar-se diante de alguém, que então consideram superior. Isto é, a obediência só é compreendida como livremente consentida; quando imposta, desperta rebeldia”.

Com acerto, José Comblin (in DESROCHERS e HOORNAERT, 1984, p. 121) lembrava que “para o interior foi o povo dos pobres à procura de uma terra para cultivar, todos aqueles que não encontravam terra na zona do litoral ocupada pelos grandes proprietários escravagistas”. Naqueles espaços, raramente assistidos pelo poder público, os empobrecidos tentavam desenhar seu sonho de liberdade e de autonomia, lutando contra as incertezas climáticas, habituando-

36 Câmara Cascudo vai dizer que o compadrio é “uma espécie de irmandade de auxílio mútuo, respeitosa intimidade e ligação espiritual inquebrantável” (HOORNAERT, 1981, p. 25).

37 Hoornaert (1981, p. 18-19) destaca que, no entorno da Serra da Borborema, do Cariri Velho e do Araripe, os indígenas se refugiavam, como podiam, da perseguição implacável dos latifundiários. Teriam eles conservado valores dos antepassados: a hospitalidade, o carinho e o auxílio mútuo. Tais valores, de herança indígena, teriam sido incorporados pelas Casas de Caridade.

se a sobreviver em lugares onde tudo era falta, estradas precárias, comunicação difícil, desorganização e falta de assistência geral. Diante disso Ibiapina, no dizer de Comblin (in DESROCHERS e HOORNAERT, p. 122-123):

reúne as pessoas e as convence de formar um povo vivendo comunitariamente. Não tem ideologia de povo nem de comunidade, ele é homem de direito não de ideologia. Não organiza a comunidade por meio de discursos, e sim por meio de atos. Ibiapina convoca as pessoas dispersas para trabalharem em conjunto. Constrói com todos obras comuns que vão constituir os símbolos e centros da unidade.

Em um país no qual o trabalho manual era considerado desprezível, reservado aos escravizados, Ibiapina, sintonizado ao modo de vida e de trabalho local, insistia que a verdadeira oração era alcançada pelo trabalho das mãos. Ali, as irmãs, ou as beatas, como eram carinhosamente chamadas, algumas delas vindo das famílias mais favorecidas do lugar, foram ganhando papel fundamental. Elas faziam de tudo um pouco: educadoras, enfermeiras, artesãs, agricultoras e entendidas em plantas medicinais. Elas eram muito importantes no projeto das casas da caridade e davam respostas positivas. Tanto assim era que a maioria dos escritos daquele tempo, que sobreviveu até nossos dias, incluía cartas, instruções e recomendações dirigidas a elas.

Um grande mérito de Ibiapina foi o de ter confiado na capacidade sertaneja de construir projetos sem ajuda exterior. Ele nos mostrou “que o povo do interior do Nordeste pode viver a sua espiritualidade própria, fundar suas obras e instituições próprias e desenvolver-se com seus próprios recursos” (COMBLIN, 1984a, 17; 15).

Para dar sustentação às casas de caridade, Ibiapina organizava dois grupos de trabalho distintos e complementares. Havia o grupo das irmãs da caridade, que podiam ser casadas, solteiras ou viúvas,

com a obrigação de residir na Instituição, zelar pela disciplina interna e administrar as atividades domésticas e pedagógicas (ARAÚJO, 1996). Havia os chamados “gedeões³⁸” que, de acordo com Carvalho (in REB, 2010), podiam ser clérigos ou leigos voltados à prestação de serviços para ajudar a garantir a sobrevivência financeira das casas de caridade. Outros deles coordenavam os mutirões voltados para as obras de construção ou recolhiam doações para alimentação daqueles e daquelas que trabalhavam na edificação das obras das missões.

Os que permaneceram como membros permanentes das casas de caridade, ou mesmo auxiliares de Ibiapina, inclusive em suas viagens, ficaram mais conhecidos como irmãos ou beatos. Cabia a estes cuidar da manutenção econômica, dar conta dos trabalhos pesados, auxiliar na administração das Instituições em situações de emergência, transportar produtos entre elas, além de zelar pelo patrimônio das instituições³⁹. De acordo com Lopes (2004), os beatos podiam ser professores nas casas, onde havia escola para os meninos. Dois desses beatos se destacaram: Inácio, que, por ocasião da seca extremada de 1877, angariou esmolas abundantes no Rio de Janeiro, para socorrer as casas de caridade; Antônio, considerado excelente professor das primeiras letras, dedicou-se ao serviço da missão liderada por Ibiapina.

Câmara Cascudo (1989, p. 128) documentava: pelo sertão ainda se houve falar no Padre-Mestre Ibiapina; com quatro verbos sintetizava o perfil do missionário capaz de percorrer vastos territórios a pé, a cavalo ou conduzido em rede: ele “adivinha, prevê, abençoa, trabalha”. Mariz (1942, p. 138), por sua vez, considerava: “Ibiapina sabia dizer, sabia pedir, sabia organizar, sabia mandar”. Talvez se possa acrescentar: Ibiapina sabia aprender como poucos. Os relatos das

38 Gedeão foi o quinto juiz de Israel, tendo firmado sua liderança na luta pelos ideais da fé judaica, em contexto de enfrentamento dos inimigos que atacavam suas plantações e roubavam seus animais. Prestava serviço ao seu povo sem se render ao projeto de ser aclamado rei.

39 Em fragmentos de cartas de Ibiapina, conforme Carvalho (2010), confirmam-se os trabalhos da responsabilidade dos beatos ou irmãos: conduziam cargas com mantimentos, matéria-prima, como couro ou algodão, manufaturados como tecidos e outros produtos artesanais das Casas. Transportavam também dinheiro, correspondências, conduziam as irmãs de uma Casa a outra.

Casas da Caridade testemunham que ele se fez entendido de todas as atividades artesãs, sabendo apreciá-las corretamente, quando não praticá-las.

Desconcertantemente, Ibiapina não tinha um discurso pronto contra a escravidão. Mesmo assim, os clérigos e conventos podiam dispor de escravizados, considerados na época pela lei reinante “bens naturais”. Mesmo assim, nas casas de caridade, não se aceitavam escravizados, apenas crianças alforriadas. Estas não estavam impedidas, no futuro, de dirigir uma dessas casas. Uma das senhoras que se consagrava como irmã de caridade foi orientada a, antes de tudo, desfazer-se dos seus bens e alforriar seus escravizados (MADEIRA, 2008).

Mariz e Gilberto Freyre (1942) parecem concordar que Ibiapina e suas casas da caridade estavam inseridos no que também poderia ser entendido como uma “revolução conservadora”. Certos valores antigos permaneciam; outros não encontravam mais lugar, estavam fora as palmatórias e cafuas de prender meninos. Mariz (1942, p. 253) dizia que “castigos para meninas e moças, em maior escala circunscritos a penitências, restrições de recreio, privação de distintivos nos trajes, que ao primeiro sinal de arrependimento, as Superiores e o Fundador relaxavam entre bênçãos de perdão e cânticos à Virgem”.

Detalhes dos textos das Casas de Caridade surpreendem, pois o missionário podia fulminar do púlpito o cristão economicamente mais favorecido e acomodado, fazendo-o rever publicamente sua conduta. Da mesma forma, era visto como portador de uma delicadeza marcante (ARAÚJO, 1996, p. 473). Diz a crônica: Ibiapina, já adoentado e idoso, ficou sabendo que a casa de caridade de Baixa Verde corria o risco de, em breve, desmoronar, assim é expressa sua reação: (...) “isso falou tão alto ao seu coração que ele, como mãe carinhosa que vê seu inocente filhinho em perigo de ser devorado por desumana fera, não se doeu de arriscar a própria vida para salvar a do inocente amor de sua alma” (CARVALHO, 2008, p. 122). Em outra situação,

tudo indica, em 1875, o Documento revela (ARAÚJO, 1996, p. 323): “e muito amigo das pequenas, acariciava-as como uma terna mãe e dizia: ‘gosto muito de estar junto delas para me comunicar inocência’”. Ibiapina aparece como pai e mãe daquelas crianças recolhidas às casas de caridade. Em singelos versos que escreveu com o título *Enjeitadas*, Deus-Homem manifesta-se como expressão paternal e maternal, acolhedor da criança que sofre:

“eu vos amo, meu Jesus,
nem posso deixar de amar!
Sois pae de quem não tem mãe,
sois mãe do filho a chorar.

Mas o vagido inocente
acha Deus sempre acordado.
Sois Pae de quem não tem Mãe.
Sois mãe do filho a chorar”.

Muito antes que os estudos teológicos apontassem para uma compreensão do “rosto materno de Deus”, para usar uma expressão de Leonardo Boff, tal entendimento era assumido, com certa naturalidade, na espiritualidade das Casas da Caridade⁴⁰.

Das muitas coisas surpreendentes da vida de Ibiapina, a de fevereiro de 1876 parece ter sido insuperável. Por se encontrar o missionário muito doente em Triunfo, circulou no Recife e em Fortaleza a falsa notícia de sua morte, sete anos antes de isso ter ocorrido efetivamente. Como dizia depois o Jornal “A Constituição”, de Fortaleza, “Ibiapina teve a cara ventura de ser contemporâneo da posteridade” (MADEIRA, 2008, p. 330). O Diário de Pernambuco, de 14 de fevereiro de 1876, no calor da falsa notícia do falecimento do missionário cearense, assim se expressou: “Não era um pregoeiro

40 Gilberto Freire (1961, LXXX) vê no projeto das casas de caridade de Ibiapina traços de um Cristianismo impregnado de atividade social e de um tipo brasileiro materno, em um tempo em que, para ele, o patriarcado agrário se desintegrava, para dar lugar ao patriarcado urbano.

impertinente dos perigos da outra vida, não tinha norma de aterrar os espíritos tímidos e abater fantasmas, mas um sábio que em nome de Deus procurava conduzir o povo rude às verdades” (LOPES, 2004, p. 119).

Mariz (1942), de forma lúcida, lembra que Ibiapina não era contestador do Estado vigente. Acatava a compreensão de “dar a Cesar o que era de Cesar”, para não transigir o que era de Deus. Para este biógrafo, Ibiapina não anteviu as lutas dos trabalhadores pelos seus direitos, desde o escravizado ao operário urbano. Em nome da caridade, lutou criativamente contra os efeitos nefastos das secas, defendeu o direito às terras dos ricos e dos pobres. Convocou e congregou as pessoas com propensão para a solidariedade e para superarem a dispersão. Fortaleceu laços comunitários, de modo que as casas de caridade fossem os sinais visíveis de uma rede de ajuda mútua que precisava ser alimentada todos os dias.

Balanco final das buscas empreendidas

O intento principal desta parte do trabalho consistiu em revisitar os estudos e investigações mais recentes e também os documentos do século XIX, com o objetivo de encontrar pistas para entender por que, por onde passava, padre Ibiapina despertava centenas, senão milhares de pessoas, durante suas missões populares, e se fortaleciam projetos de ação assistencial e comunitária de interesse público. Infelizmente, os documentos não identificam por que caminhos, ou formas de entendimento, uma obra ou mais de uma eram privilegiadas em lugar de outras em determinada missão. Não se sabe como entravam nas decisões os párocos locais e os mestres que assumiam a direção operacional das obras. O que se sabe, porque ficaram registrados em diferentes fontes, os sinais do entusiasmo com que os fiéis se juntavam, para erigir as obras que se completavam nas rezas e cerimoniais litúrgicos da missão.

Mesmo assim, nessas buscas, pareceu palpável que a trajetória pessoal de Ibiapina resvalava em dinâmicas sociais que, tardiamente, estavam sendo inauguradas no país. Ele integrou a primeira turma do Curso de Direito que passava a ser ministrado no Brasil, na cidade de Olinda. O estudante não mais precisava viajar a Coimbra, Portugal, para esse fim. Ibiapina fez o chamado Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, que acabava formando profissionais versáteis. Preparava homens para a advocacia, para o judiciário, para os empregos da fazenda, da política, para a docência, como se viu, em grande parte, acontecer com Ibiapina⁴¹.

O acesso ao Curso o favoreceu indubitavelmente, no sentido de desenvolver suas capacidades inteligentes. Como já visto, a formação superior que se iniciava no Brasil colaborou nesse aspecto, não estando ainda subordinada a um modelo de especialização fechado. As janelas abertas pelo Curso de Ciências Jurídicas e Sociais foram fundamentais para que Ibiapina conseguisse exercitar ao extremo suas habilidades. Não se contentando com o cargo de juiz de direito e de delegado de polícia, incorporou em Campo Maior (Quixeramobim) “as funções voluntárias de defensor da cidadania, instrutor da Constituição, orientador dos costumes públicos, educador do povo, civilizador dos sertões” (ARAÚJO, 1996, p. 220). Tal exercício de plasticidade, de capacidade adaptativa nas atividades profissionais, corroborou para o êxito do missionário, quando partiu para seu projeto itinerante em um contexto onde tudo estava por ser construído e desafiava sua capacidade de iniciativa.

Migrante desde tenra idade, o Padre Mestre, como era conhecido popularmente, detinha outra característica forte que o aproximava dos camponeses e trabalhadores pouco escolarizados: sua formação clássica não o impediu de evidenciar seu exuberante talento para o autodidatismo, além de comunicar com clareza e simplicidade suas ideias, convicções, crenças, eternizadas nas cartas,

41 De qualquer forma, fica evidente o vazio que existia de um segmento social preparado, por escolarização superior, para ocupar diferentes espaços de prestação de serviços junto às estruturas do poder organizado na época.

nos autos, em versos e nos discursos que chegaram até nós. Como os não escolarizados, comprovou, em alto nível, sua capacidade de aprender fazendo, notadamente quando se tornou arquiteto e entendido em edificações para atender a diferentes demandas, inicialmente na Diocese de Olinda e, posteriormente, nas obras a serviço das populações sertanejas. Da mesma forma, foi o fundador e colaborador principal do impresso “*A voz da religião no Cariri*”. Por último, evidenciou sua inteligência prática; quando idoso, sofrendo paralisia nas pernas, conseguiu dar forma a uma cadeira de quatro rodas, construída em madeira, que o conduzia com mais desenvoltura pelos diferentes espaços da Casa de Santa Fé e arredores (CARVALHO, 2008).

Ibiapina não apenas provou ser dotado de uma inteligência versátil e eficaz; ele sabia que, no sertão, cada unidade familiar precisava cultivar meios para se tornar um “centro suficiente de vida doméstica”, expressão de Câmara Cascudo. Graça Loiola Madeira (2008) notou que no impresso “*A voz do Cariri*”, de 10 de abril de 1870, o missionário trouxe uma nova versão para o dote nas casas de caridade, dando a entender que uma órfã versada no tecer, no fiar no engenho, no fazer sapatos e em fazer diversos trabalhos para a Casa da Caridade, oferecia, independente de bens materiais e financeiros, um bom atrativo para seus pretendentes a futuros maridos. Ibiapina aderiu, abertamente, ao que fortalecia as estratégias de inteligência e de ações práticas, capazes de garantir uma vida sóbria, mas sustentável nos sertões por onde andou.

Nos termos de hoje, cabe afirmar: Ibiapina promoveu um desenvolvimento endógeno, contribuindo, já naquele tempo, para o que hoje é um entendimento difícil de refutar, o de que o desenvolvimento de um país somente se faz sustentável quando se processa integrando e promovendo de forma permanente as camadas empobrecidas da população (SACHS, 2004).

Outro peregrino cearense, mais para o fim do século XIX, era portador de habilidades inteligentes, não distantes daquelas

experimentadas pelo padre mestre Ibiapina. Trata-se de Antônio Vicente Mendes Maciel, nascido na vila de Campo Maior (Quixeramobim), em 1828. Era criança, quando Ibiapina exerceu ali, por três meses, a função de juiz naquela comarca. Porém, em setembro de 1862, quando Ibiapina pregava em Sobral, Antônio Conselheiro certamente estava lá, pois era caixeiro naquela vila, e estava casado com uma sobralense (ARAÚJO, 1996).

Na infância, de acordo com Ataliba Nogueira (1978), Conselheiro também teve oportunidade de estudar português, francês e latim. Com o falecimento do pai, aos 27 anos, assumiu o estabelecimento comercial de seu pai, em crise pelas dívidas acumuladas. No período, fez-se professor em uma fazenda vizinha. Depois, tornou-se novamente caixeiro, e novamente desempregando-se depois de algum tempo. Posteriormente, passou a assumir em Ipu profissões mais elevadas: escrivão, solicitador e advogado provisionado. Nesse tempo, foi abandonado pela mulher, que fugiu com um homem da força pública. Amargurado, passou um longo tempo transitando por serviços diversos, inclusive como vendedor ambulante.

Depois de anos, reiniciou outra fase de sua vida. Lembrando alguns aspectos do itinerário de Ibiapina, parte para sua vida missionária e leiga, já com alguma idade, sendo dotado de alguma cultura escolar. Também vinha marcado por uma desilusão amorosa. Coincidentemente, inicia seu itinerário mais visível construindo cemitérios, no interior de Pernambuco. Mostrando-se competente para isso, além de cemitérios, erigiu capelas, igrejas, e construiu açudes, como se, ao seu modo, ele estivesse seguindo os passos de Ibiapina. Euclides da Cunha, engenheiro, considerou elegantes as edificações do Conselheiro.

Como construtor, Antônio Vicente evidenciou suas capacidades inteligentes; como crente, foi criando poder capaz de mobilizar sertanejos para vivenciarem um catolicismo popular, que articulava atividades de fé e de ações de interesse comunitário. Como escritor, deixou registradas suas convicções religiosas tradicionais, manifestou

respeito à Igreja e seus ministros. Ataliba Nogueira (1978, p. 37) encontrou nos escritos do Conselheiro um homem “humilde, penitente, operoso, piedoso, apenas homem de fé”.

Antônio Conselheiro, na vertente missionária de Ibiapina, rezava com o povo e discursava; ainda assim, as orações tinham suas horas e as prédicas seus dias, mas o trabalho era para todos os dias. Nogueira (1978) dizia que o Beato não chamava a atenção sobre si, não se apresentava como milagreiro, nem como Bom Jesus Conselheiro, não assumia funções sacerdotais, médicas ou farmacêuticas; pregava o que entendia por doutrina dos Evangelhos e da tradição da Igreja católica. Apresentando-se como pregador leigo, seus ouvintes e parceiros nas construções eram predominantemente do povo pobre, necessitado e oprimido.

Foi incompreendido por grande parte da hierarquia da Igreja, acabou inimigo dos fazendeiros, porque perdiam sua mão-de-obra de baixo custo; foi combatido pelos políticos por ser monarquista e por não aceitar as mudanças políticas que ocorriam no Brasil; foi perseguido pela justiça despreparada. Foi capaz de fundar uma vila na distante Canudos, antiga fazenda de criação abandonada, às margens do Vaza-Barris. Sua mensagem de grande apelo popular acabou gerando adeptos permanentes, sendo que, a partir de 1893, Antônio Conselheiro se tornava a referência daquela que se tornaria em pouco tempo a segunda vila mais povoada da Bahia.

Nogueira (1978) esclareceu que Conselheiro contava com excelentes auxiliares; a administração era conduzida não apenas por homens devotados, mas inteligentes e práticos. Paulo E. M. Martins (2001), em sua tese de doutoramento, defendeu que Canudos experimentou um expressivo fenômeno administrativo. Teria, de acordo com esse autor, experimentado, de modo *sui generis*, em sua dimensão hierárquica, os três níveis de estruturação de poder das organizações complexas: o institucional, o gerencial e o operacional.

César Zama, médico, escritor, deputado federal baiano em 1899, citado por Nogueira (1978, p. 10) escrevia: “nada de

extraordinário se passava com Antônio Conselheiro e aqueles que o acompanhavam. Ninguém ignora que gênero de vida levavam os canudenses: plantavam, colhiam, criavam, edificavam e rezavam”.

No caso de Ibiapina, depois de seu falecimento, em 1883, sua ação social em torno das casas de caridade foi deliberadamente deixada de lado pelos membros do clero, para que o tempo cuidasse de esvaziá-la.

No caso da experiência de Belo Monte, uma incompreensão sustentada pela Igreja, pelo poder político, jurídico e militar, redundou na total destruição da experiência de Canudos. Para isso, foi mobilizado grande contingente das tropas efetivas do exército brasileiro.

Hoornaert (1997) alertava que a presença coordenadora de Conselheiro em Canudos, Bahia, lembrava a dinâmica de atuação de Ibiapina. Ambos cuidavam da doutrina normal, da vida em sociedade daquele tempo: trabalho como fator de integração e de união dos participantes; ordem e organização como bases da vida e da fé; a pregação contra a preguiça, a ignorância, a prostituição e a promiscuidade. Os espaços de celebração e de intervenção prática cuidavam de garantir a dimensão convivial, chave para entender o sentido do existir humano para aquelas sociedades tradicionais.

Ibiapina e Antônio Conselheiro transitaram, com êxito, pelos corredores do saber escolarizado de seu tempo e pelo domínio de recursos inteligentes e práticos que os fizeram acionar o que havia de mais mobilizador nas heranças culturais dos sertanejos nordestinos. Essa aproximação e mútuo enriquecimento de saberes eruditos, sistematizados e dos saberes de inteligência prática que, em nosso país, circulam incessantemente como parte das contradições de uma sociedade desigual, continuam a desafiar nossa compreensão. Em vista disso, importa que uma compreensão mais cultivada dessa circularidade cultural se fortaleça como tema central de estudos e investigações importantes no campo da educação popular, alargando o alcance das elaborações que têm sido produzidas ao longo dos últimos 60 anos.

Adentrar essa discussão é uma forma de pensar os nossos dilemas nordestinos, brasileiros e latino-americanos. Mais do que isso, é uma oportunidade para elucidar dimensões fundamentais do humano, que acabaram durante séculos fora do nosso campo de buscas, empobrecendo as oportunidades de chegar a uma educabilidade capaz de construir um mundo mais convivial, mais sóbrio e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Sadoc. **Ibiapina**: peregrino da caridade. São Paulo, Paulinas, 1996.

AZZI, Riolando. **A Igreja e o menor na história social brasileira**. São Paulo, Paulinas, 1992.

CARVALHO, Gilberto Vilar de. O padre Ibiapina, um homem que viveu e morreu pelo seu povo. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Vol. 43, fasc. 169, 103-32, março, Petrópolis, Vozes. 2007

CARVALHO, Ernando L. T. de. **A Missão Ibiapina**. Passo Fundo, Berthier, 2008.

_____, Ibiapina e seus beatos. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Fasc. 280, 886-909, outubro, Petrópolis, Vozes. 2010.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **O livro das velhas figuras**, VI. Natal. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1989.

CÂMARA CASCUDO, Luís. **Dicionário do folclore brasileiro**. 2* ed. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1959, v. 1.

COMBLIN, José. **Ibiapina**. São Paulo, Paulus, 2011.

_____, (Org.) **Instruções espirituais do padre Ibiapina**. São Paulo, Paulinas, 1984.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**: campanha de Canudos. 35ª ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1991.

DESROCHERS, Georgette e HOORNAERT Eduardo. **Padre Ibiapina e a Igreja dos pobres**. São Paulo, Paulinas, 1984.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. Tomo I. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1961.

HOORNAERT Eduardo. **Anjos de Canudos**: uma revisão histórica. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____, **Crônica das Casas da Caridade**. São Paulo, Loyola, 1981.

_____, Memória de Ibiapina, o leigo e o sacerdote. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Fasc. 266, abril. Petrópolis, Vozes. 2007.

LIMA, Helena Ibiapina. José Antônio Maria Ibiapina. In FAVERO, Maria de L. de A. e BRITTO, Jader de M. (Org.) **Dicionário dos educadores no Brasil**: da Colônia aos nossos dias. 2ª Ed. Rio de Janeiro, EDUFRJ/MEC-COMPED, 2002.

LOPES, Diana Rodrigues. **Padre-Mestre Ibiapina e a Casa de Caridade de Triunpho** – PE. Santa Cruz da Baixa Verde, Gráfica Folha do Interior, 2004.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **A pedagogia feminina das Casas de Caridade o padre Ibiapina**. Fortaleza, Edições UFC, 2008.

MARIZ, Celso. **Ibiapina**: um apóstolo do Nordeste. João Pessoa, Editora da UFPB, 1942. (fac-símile)

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Paulo Emílio Matos. **A Reinvenção do Sertão**: A Estratégia Organizacional de Canudos, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos: **Revolta do Quebra-quilos**. São Paulo: Ática S.A., 1995.

MONTEIRO, Manoel. **Padre Ibiapina**: advogado, pastor, e pai dos órfãos. Campina Grande, Literatura de Cordel, 2006.

NOGUEIRA, Ataliba. **Antônio Conselheiro e Canudos**, revisão histórica: a obra manuscrita de Antônio Conselheiro e que pertenceu a Euclides da Cunha. 2ª ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1978.

OLIVEIRA, Alberto Rodrigues. **Da fé à promoção social**: a atividade missionária do padre Ibiapina. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Ciências da Religião, UFPE, Recife, 2000 (mimeo.).

PINTO JUNIOR, Luiz Araújo, O padre Ibiapina, precursor da opção pelos pobres na Igreja do Brasil. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, 2002, nº. 34, p. 197-222.

QUEIROZ, Maria Isaura. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1973.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Josiane. **Penitência e festa**: as missões do padre Ibiapina no Ceará, Fortaleza. Ed. Leo, 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento includente**, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro, Garamond/SEBRAE, 2004.

SOUTO-MAIOR, Armando. **Quebra-quilos**: lutas sociais no outono do Império. São Paulo, Editora Nacional, 1978.

CAPÍTULO III:
FERNANDO ANTONIO ABATH LUNA
CARDOSO CANANÉA



Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa⁴²

Doutor e Mestre em Educação/UFPB. Especialista em Educação Popular/UFPB. Licenciado em Pedagogia/UFPB. Membro fundador da ONG Associação Artístico Cultural de Cabedelo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular/PPGE-CE-PRAC-NUPLAR/UFPB. Presidente do Conselho Editorial do Projeto Editorial Novos Olhares e da ONG Maré Produções Artísticas e Educacionais. Assessor de Pesquisa e Memória da ONG Fundação Fortaleza de Santa Catarina. Membro do Conselho Editorial da Revista ETOS. Servidor público federal da UFPB aposentado. Pesquisador na área de Educação e Cultura, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade cultural, gestão educacional e cultural, supervisão escolar, políticas educacionais, planejamento estratégico e projetos culturais. Professor Colaborador no Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES/UFPB, com participação em bancas, orientação e ministração de disciplina. Autor dos Livros O MAR E A JANGADA: política cultural e extensão universitária (2011), EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL (2016) e SUPERVISÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL NO TERRITÓRIO DOS SABERES: experiências dos sujeitos educacionais na cultura, na educação e na arte (2020). Organizador de 26 livros sobre educação, cultura e artes. Publicou vários artigos sobre educação e cultura e suas interfaces em periódicos nacionais e capítulos de livros. Professor na Pós-Graduação em Instituições privadas de Ensino Superior. Fundador e membro do Projeto de Extensão Cultural Arte e Cultura Catarina/UFPB-PRAC-COEX. Realiza palestras sobre Educação Popular,

42 Sistematização feita por Volmir José Brutscher.

planejamento estratégico, políticas culturais e educacionais e cultura, cultura popular e identidade cultural.

CL: <http://lattes.cnpq.br/1150146639131645>

Caminho do fazer-se educador popular

Inicialmente, gostaria de agradecer o convite do EXTELAR e dizer da minha satisfação de estar entre pares, entre companheiros e companheiras; é muito importante fazer parte desse coletivo. Lembro da primeira vez que me deparei com o título de ‘educador popular’. Foi em 1974, com um professor de ensino de artes, chamado Francisco Medeiros, e, por isso, minha ligação é tão forte com o ensino das Artes. Eu fazia teatro amador na escola, no nível médio. Observando minha participação, minhas intervenções, ele dizia: “rapaz, você é um educador popular”, e eu não dizia nada sobre isso, mas, depois de tanto ele repetir, comecei a querer saber o porquê dessa identificação como educador popular. Depois de um ensaio de teatro, estávamos tomando água no palco e foi quando perguntei: “Medeiros, por que você me chama de educador popular?”. Ele começou a falar em alguns teóricos, e o primeiro teórico foi Paulo Freire. E ele disse: “tudo o que você faz no teatro, como você age no teatro, é muito baseado nos Círculos de Cultura do Movimento de Cultura Popular (MCP). Você já leu alguma coisa sobre isso?”. E eu disse: “não”. Acredito que as rodas de diálogo são importantes para discutir a cena, o texto, a cenografia, o que vamos fazer; sempre gostei de uma direção teatral compartilhada, dialogada. Essa metodologia de trabalhar em círculo, trabalhar em roda, não impor o personagem, mas de discutir o personagem. Isso, além de ser dos Círculos de Cultura de Freire, também se reporta a Augusto Pinto Boal, grande teatrólogo brasileiro, que também tinha se inspirado na Pedagogia do Oprimido. Por isso, quando ele escreve o *“Teatro do Oprimido”*, é nessa perspectiva. Essa conversa despertou-me, porque, realmente, acreditava naquilo que eu fazia como ator. Sempre gostei de trabalhar discutindo o personagem, o

nome do personagem, de discutir os diversos métodos. Chamávamos de encenador, aquele que dirige a cena, termo técnico para diretor da cena. Quando Medeiros me alerta sobre meu trabalho já estar baseado nos Círculos de Cultura e essa prática ser uma metodologia – por isso eu me identificar tanto com um educador popular –, aquilo me chama a atenção e, a partir de então, começo a ler Augusto Boal e Paulo Freire e a pesquisar os documentos do MCP de Pernambuco.

Fazendo-se educador popular pelo teatro amador

Francisco Medeiros, ainda hoje vivo, trabalha no Centro Estadual de Artes (CEARTE) da Paraíba. Ele ainda é professor de ensino de artes nesse Centro. Ele disse que me queria para participar de um grupo. Prontamente entrei no Movimento Unificado de Extensão e Integração Comunitária (MUEIC). Esse foi o primeiro grupo em que entro com a consciência crítica que dizia “nós pretendemos pela arte fazer Educação Popular”. O MUEIC era um movimento que trabalhava com todas as expressões artísticas. Medeiros é formado em educação artística, mas a linguagem dele é a fotografia; é profissional e professor de fotografia. Como o MUEIC trabalhava com todas as expressões artísticas, ele agregava profissionais do teatro e amadores do teatro. Entre nós, existiam pessoas que já faziam teatro há muito tempo, bem como iniciantes amadores.

No estado da Paraíba, o teatro amador sempre foi muito forte, bem como a história do movimento de Educação Popular pela arte, muito pela influência de Pernambuco – nós sempre bebendo dos círculos populares de cultura – e devido a dois grandes líderes na Paraíba, um em João Pessoa, Ednaldo Gonçalves do Egipto, e outro em Campina Grande, Mirócem Amorim.⁴³ Esses atores formavam um

43 Ambos já falecidos. Há um teatro no bairro de Manaíra, na Avenida Maria Rosa, que leva o nome de Ednaldo do Egipto, alugado pela prefeitura da capital para desenvolver o movimento artístico junto às escolas do

grupo muito coeso e faziam o Teatro do Oprimido – mesmo que não dissessem –, com o pensamento de que o teatro é uma linguagem muito forte para denunciar as injustiças sociais, para discutir e fazer releituras do que acontece na sociedade, para possibilitar estudos sobre a realidade.

O MUEIC tinha esse movimento mais ligado à escola, com a atuação de Medeiros, na formação de líderes, de arte-educadores. Tanto que, até hoje, ele ministra aulas de arte no Centro Estadual de Arte, com alunos da escola pública de nível médio, na perspectiva de que é na escola que a arte pode produzir consciência crítica, empoderamento crítico.

Fui trabalhar também, no bairro de Cruz das Armas, com Ednaldo do Egipto e Alarico Correia Neto, um dos fundadores do curso de Comunicação Social e professor de comunicação da UFPB, hoje aposentado, que trabalha no *Jornal A União*. Esse grupo criou a Juventude Teatral de Cruz das Armas, que era um outro núcleo de resistência cultural, na Paraíba, no período de 1974 a 1977, vivendo a resistência à ditadura militar. O fazer arte precisava estar ligado a alguma instituição educacional ou esportiva, tanto que a Juventude Teatral de Cruz das Armas (JUTECA) possuía um estatuto que era um tanto camuflado, pois falava de esporte, recreação, entretenimento e teatro. Em nenhum momento, os estatutos da JUTECA falavam que era um movimento para a leitura crítica do que estava acontecendo na sociedade. Infelizmente, atualmente, o prédio só apresenta a parede central em ruínas; foram morrendo os antigos fundadores, e aí, o prédio ficou abandonado. Fizemos uma grande campanha para que a prefeitura assumisse o prédio. Quando ela o assumiu, deixou-o tombar. Nós até nos arrependemos⁴⁴.

Cruz das Armas sempre foi um grande foco de resistência cultural, porque os outros bairros, mesmo os mais antigos, como

município de João Pessoa.

44 A JUTECA funcionava em um grande centro cultural do bairro Cruz das Armas, situado na Rua Lima Filho, perto de uma grande escola (a Oscar de Castro) da rede Municipal de Ensino de João Pessoa, com mais de mil alunos.

Jaguaribe, Roger, tinham tradições culturais mais voltadas para o lado do entretenimento, divertimento do lazer com arte. Já Cruz das Armas tinha essa forte presença ideológica. O Teatro que se fazia na JUTECA, até o teatro infantil, quando se fazia, era permeado de denúncias sociais. Nessa época, eu era secundarista, seguindo até 1977-78.

Então, por essas razões e participação, comecei a entender o que era um educador popular. Considero-me um educador popular, pois essa formação que tive foi uma formação de educador popular, todo o tempo na base social, discutindo e refletindo sobre os problemas sociais e, mais especificamente, utilizando a identidade cultural e o teatro como elementos de denúncia, de linguagem, de contestação, mas também, de comunicação. Em 1975, uno-me a outro grupo, chamado ‘Tenda’, capitaneado por Geraldo Jorge, hoje com 78 anos – que ainda atua no Teatro Lima Penante, da Universidade Federal da Paraíba, ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários –, época em que começo a fazer teatro infantil, ligado a Geraldo Jorge. Geraldo e Ubiratan de Assis, bancário do Banco do Brasil de Cajazeiras, passa no concurso de João Pessoa e vem para trabalhar no Banco do Brasil e para fazer teatro com Geraldo Jorge, em uma “Associação” de teatro amador, porque não podia haver sindicato de artista, nem outro tipo de organização social.

Acompanho essa formação e a de um outro grupo de teatro amador que também surge nessa época, liderado por João Costa. Este, cria esse grupo, na JUTECA, chamado Ideodrama – ideologia e drama –, que não trabalhava em teatro de palco, mas com teatro de rua. Sua proposta era trazer os grandes clássicos do teatro, as vivências, para a discussão do dia a dia. Essa época foi muito efervescente para a minha formação. Com isso tudo acontecendo, vou ativamente participando e, cada vez mais, entendendo o processo de Educação Popular e me reconhecendo como educador popular.

Penso que todos esses grupos e todas essas pessoas participaram da minha formação, pelo fato de que, em cada grupo

que participava, havia essa preocupação do teatro como agente de formação, agente crítico, agente cultural, não só pelo entretenimento. Eram grupos que não se preocupavam em levar os espetáculos para os teatros convencionais, por dinheiro; quase todos esses grupos não davam lucro, e nós terminávamos pagando do próprio bolso o figurino e a maquiagem, entretanto, dava-nos um grande prazer em participar da cena ativa.

Em 1978, Geraldo Jorge e Ubiratan de Assis conseguem criar a Federação Paraibana de Teatro Amador. Saímos da Associação Paraibana de Teatro Amador e conseguimos burlar o sistema governamental da época, criando uma espécie de sindicato. Como não poderia ser chamado de sindicato, foi chamado de Federação Paraibana de Teatro Amador. Era o primeiro “sindicato” de artistas de teatro da Paraíba. Tudo isso se deve, principalmente, a esses grandes líderes que venho citando: Ednaldo do Egypto, Fernando Teixeira, Geraldo Jorge, Mirócem Amorim, Alarico Correia Neto, Ubiratan de Assis, este último ainda hoje dedicado ao teatro e aposentado do Banco do Brasil, tendo sido também do Sindicato dos Bancários.

Todos nós desses grupos tínhamos participação como professores e como funcionários públicos, e, nessas instituições, tentávamos trabalhar o Teatro do Oprimido. Tanto é que Ubiratan de Assis, mesmo sendo escriturário do Banco do Brasil na época da ditadura militar no país, fazia teatro, e uma de suas célebres peças se chamou “Aí, cinco coisas aconteceram”, em alusão ao AI-5. Por conta desse espetáculo, ele quase é demitido do Banco do Brasil e sofre muita perseguição. Esses grupos estavam o tempo inteiro em conflito com o sistema de exceção vigente à época; era muito difícil. Certa vez, assistimos a “O Encouraçado Potemkin”, um filme sobre a revolução russa, no Teatro Lima Penante. O Reitor da UFPB era o Professor Antônio de Souza Sobrinho⁴⁵, e a Polícia Federal cercou o teatro, pois tinham denunciado que estávamos assistindo tal filme. E, justiça seja feita, o Reitor Professor Sobrinho, fez-se presente e

45 Antônio de Souza Sobrinho foi Reitor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 1988 e 1992 e faleceu aos 79 anos de idade, em 08 de agosto de 2019.

não deixou que a Polícia Federal nos levasse presos, pois, no Campus Federal, só entravam com autorização do Reitor.

Sendo educador popular na Universidade

Em 1º de março de 1978, entro na UFPB como servidor público no setor administrativo, para trabalhar na seção de controle de pagamento de pessoal. Como era professor de matemática do nível médio, assim, entro numa área de matemática financeira, que, era o setor financeiro da UFPB. Meu sonho, era passar ao setor de teatro da Universidade, que se organizava na época. Em 1978, Fernando Teixeira e Ednaldo do Egypto, ambos pertencentes aos quadros da UFPB, criam a Divisão de Teatro Universitário da UFPB, nessa época a PRAC era a Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários, recém-criada, cujo Reitor Lynaldo Cavalcanti nomeia o primeiro pró-reitor da PRAC que foi Iveraldo Lucena da Costa.⁴⁶

Essa efervescência que acontecia na JUTECA, no MUEIC, na Federação Paraibana de Teatro Amador, começa a ter influência dentro da Universidade, pois alguns de nós ingressaram na universidade. Fernando Teixeira, que é o líder do grupo de teatro 'Bigorna', ainda atuante, entra como professor notório saber na UFPB, a conhecida Resolução 200, criada pela Universidade para poder criar um curso de educação artística na UFPB, em 1975, e abrigar os mestres das artes. Ou seja, estava sendo criado o primeiro curso de arte na Universidade a nível de graduação. No país, eram raros os professores graduados em arte ou com mestrado, e precisava-se criar esse grupo. Vem uma professora de Brasília, Laís Aderne, que tinha mestrado na época e era a mais titulada para coordenar esse grupo, e o Reitor Lynaldo, para fomentar esse processo, envia Resolução ao Conselho Superior da UFPB, sendo posteriormente aprovada – A Resolução 200 –, para que pessoas que tinham o notório saber ou currículo que pudesse

46 Iveraldo Lucena da Costa foi Pró-Reitor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 1978 e 1982, era morador da cidade do Conde, na Paraíba. Faleceu no ano de 2020, aos 85 anos de idade.

comprovar, tivessem uma prova prática naquela área, resultando em muitos “mestres dos saberes”.

Foi então que contrataram Breno Matos⁴⁷, da área de cenografia; Florismar Melo, da área de bonecos; Alarico Correia Neto, que, na época, era formado em Pedagogia e em Comunicação Social; Fernando Teixeira, grande ator e encenador; Ednaldo, que era formado em Contabilidade e sobrevivia financeiramente dela, mas tinha grande experiência como professor de história do teatro. Então, esse grupo que fazia teatro amador e que sobrevivia como farmacêutico, ator, contador, professor de história, vem para a Universidade. Reuníamos à noite, ensaiando até às 2 horas da manhã, para, no outro dia, às 8 horas, estarmos no expediente administrativo. Dava expediente burocrático, na seção de controle de pagamentos pessoal, a antiga ‘financeira’ da UFPB.

Enquanto Fernando Teixeira e Ednaldo do Egypto lutavam para criar a Divisão de Teatro Universitário, que hoje é o Núcleo de Teatro Universitário (NTU), em 1977-78, o movimento cultural da sociedade, criando a Federação Paraibana de Teatro, traz demandas para dentro da Universidade e a necessidade de criar núcleos de arte.

Onde atualmente está situado o Teatro Lima Penante, funcionava a Faculdade de Odontologia e, vizinho de onde, hoje, é uma fundação de extensão do Instituto de Educação Federal da Paraíba (IFPB), funcionava a Delegacia do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Quando soubemos que o curso de Odontologia, na época, estava começando a ser transferido para o Campus I da UFPB, ficamos em alerta. No início, havia uma resistência muito grande em relação ao Campus I, porque as faculdades eram isoladas e espalhadas pela cidade de João Pessoa. A faculdade de Filosofia e Educação era onde, atualmente, é a Escola Estadual Professora Olivina Olívia, vizinha ao

47 Breno Andrade de Matos foi professor de artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Faleceu em 3/11/2014.

Colégio Estadual Lyceu. A Reitoria era na Lagoa, onde hoje funciona o INSS. Tudo era separado. O Campus I, de João Pessoa, era só mata. Um único ônibus fazia o trajeto de duas em duas horas, o acesso era difícil. A Ladeira da Av. Pedro II era terra batida e passaram um trator para ajeitar. Por isso, ninguém queria se mudar para o Campus I, era uma resistência muito grande. Porém, aos poucos, com a vinda das unidades administrativas, as unidades externas começaram a se transferir para o atual Campus I da UFPB.

No Campus I, a Educação é separada de Filosofia e é criado o Centro de Educação, há 47 anos. O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) desmembra-se, e a vida no Campus vai se criando. Quando ficamos sabendo que o curso de Odontologia iria se mudar, era a hora de instalar a Divisão de Teatro Universitário na antiga sede do curso de Odontologia. Soubemos que a Reitoria queria vender sua antiga residência, no centro, que é uma área nobre, vizinha à Igreja de Lourdes, trincheiras com a Avenida João Machado, então, nos mobilizamos. Tudo isso liderado pelos professores Fernando Teixeira e Ednaldo do Egypto.

Educadamente, mas com veemência, ocupamos o espaço que iria ser vendido pela Reitoria e começamos a ensaiar sem nada no espaço. A luta era para que o Serviço Nacional de Teatro – SNT bancasse a construção da primeira versão do Teatro Lima Penante. Desse modo, a Reitoria deveria ceder o espaço para a construção e acabou cedendo a antiga área da Odontologia. Fernando Teixeira foi a Brasília e ao Rio de Janeiro negociar essa ação junto ao SNT. Havia uma série de cadeiras odontológicas onde os estudantes de odontologia faziam suas práticas, e começamos a ensaiar textos onde hoje são os camarins do teatro.

Entre 1978-1980, começa-se a discussão da criação dos núcleos de ensino, pesquisa e extensão da UFPB. Com Fernando Teixeira, Ednaldo do Egypto, João Costa, Buda Lira e outros, começamos a articular, liderados por Fernando e Ednaldo, a transformação da Divisão do Teatro em Núcleo de Teatro Universitário, porque percebíamos a

necessidade, não só de fazer teatro amador dentro da universidade, mas também do ensino, da pesquisa e da extensão, e começávamos a perceber a importância de registrar isso. A influência da criação do curso de Educação Artística pesou muito nessa concepção. Fernando Teixeira dando aula de direção teatral, Ednaldo do Egito dando aula no curso História do Teatro, Breno Matos dando aula de Cenografia, dentre outros. Essas influências fizeram com que o movimento girasse em torno de se acoplar a transformação da Divisão de Teatro Universitário em Núcleo. Nessa época, surgem o Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC) e o Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular, importante núcleo de preservação da cultura popular. Hoje, é um dos últimos redutos acadêmicos onde se pode encontrar um registro da cultura popular, porque a indústria cultural apaga todas essas manifestações no campo cultural e das identidades. Nasce ainda o Núcleo de Arte Contemporânea (NAC), funcionando na primeira residência oficial do governador da Província da Paraíba, o Presidente Sr. João Machado, prédio tombado pelo Patrimônio Histórico pela sua representação não só arquitetônica, mas pela história política e social da província da Paraíba. Os anos de 1980 foram muito efervescentes, pois, com a criação desses núcleos, a UFPB passa a desenvolver importante papel na formação dos agentes culturais do estado, oferecendo diferentes cursos de extensão.

Na PRAC, com toda a sua influência, Fernando Teixeira consegue convencer a professora Auxiliadora Borba, coordenadora da COEX – Coordenação de Extensão Cultural, à época, que eu poderia continuar a trabalhar na seção financeira e, parte do tempo, na COEX-Divisão de Teatro. Desdobrava-me, inicialmente, para dar meio expediente na sessão financeira. Naquela época, as fichas eram manuais, e recalcular o salário de uma pessoa mês a mês, com possíveis faltas, empréstimos, porcentagem de consignação e limite, era trabalhoso. A ferramenta que possuímos era uma calculadora de maçaneta com as quatro

operações; era o auxílio tecnológico que havia. Os cartões eram feitos no Campus I e seguiam para Campina Grande.

Nesse meio tempo, surge um concurso na UFPB para uma vaga de pedagogo. Nesse ínterim, minha chefe era Marisa Botelho Luna. Era muito engraçado explicar a ela minhas atividades em protestos e manifestações, enquanto ator e cidadão, e, além disso, era difícil explicar aos companheiros que não faziam teatro, porque, para eles, não era algo importante. Pior que isso, era explicar as turnês em que viajávamos. Quando Fernando Teixeira consegue convencer a coordenadora de extensão cultural que eu podia ficar meio expediente na COEX, a situação já começa a melhorar, porque eu já começava a ter um pouco mais de folga.

Quando surge essa vaga para pedagogo, eu tinha terminado a licenciatura em Pedagogia e fiz o concurso, isso em 1980. Ingresso, então, pelo Centro de Educação (CE), na vaga de pedagogo. Fui me despedir da Marisa, e ela, com muito carinho, disse que sempre soube que eu não ficaria muito tempo lá. Minha energia, apesar de muita dedicação, seguiria outro caminho. E, logo em seguida, fui transferido para o Núcleo de Teatro Universitário (NTU), o que foi maravilhoso, porque aí passo a viver 24 horas dentro do teatro, ensaiando e dando aula. Foi então que comecei a montar os cursos de extensão de cenografia e teatro infantil. Foi muito intensa essa atuação no NTU, onde aprendi muito com Fernando Teixeira, Ednaldo do Egypto, Osvaldo Travassos Sarinho, Alarico Correia Neto, João de Sousa Costa, pessoas essas que, em sua grande maioria, ainda continuam fazendo teatro.

No período de 1978 a 1980, entra na minha vida um sociólogo chamado Silvino Pedrosa Espínola, professor de história e estética da arte no curso de Educação Artística. Ele começa a me falar sobre identidade cultural e sobre a importância da identidade cultural na educação. Em 1980, Silvino relata-me sobre um grande movimento nacional para criar um projeto chamado “Interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”. Enquanto

pedagogo, convidou-me para coordenar a equipe de teatro desse projeto. A Paraíba teve dois grandes núcleos desse projeto nacional: um no Presídio do Roger, coordenado por Leonardo Nóbrega, diretor e ator do grupo “Tenda”, aquele grupo de Geraldo Jorge, e outro em Cabedelo, assumido por Silvino Espínola. Entre 1978-1980, esse projeto é germinado e discutido, e entro na equipe do projeto, que se chamava Cabedelo. Entro formalmente como representante do grupo de teatro do NTU, pois era um projeto financiado pelo MEC, mas que a UFPB tomou para si. Então, na UFPB, o professor Silvino começa a formar a equipe. O NTU coordenava o Teatro Lima Penante, criado por resolução do CONSEPE, em 1980, assim como os demais núcleos de arte e cultura em diferentes campi da UFPB.

Praticando Educação Popular em Cabedelo

Vou para o projeto Cabedelo porque, esses anos todos, eu trabalhava com Teatro Popular, na perspectiva da Educação Popular. Por isso que, com toda essa história, reconheço-me como educador popular. Toda a minha formação, desde o nível médio, veio nessa perspectiva. Silvino Espínola, como sociólogo, trouxe a questão da identidade cultural e procurava pessoas com essa identidade, de cinema, de teatro e artes visuais, da medicina, para, assim, formar uma grande equipe multidisciplinar para atuar em Cabedelo. Havia uma escolha natural pela quantidade de grupos de cultura popular, que Cabedelo sempre cultivou. Nos anos 1980, ao escolher o município de Cabedelo, já se tinha realizado uma pesquisa, buscando um município da região metropolitana, próximo a João Pessoa, para facilitar a logística de deslocamento com a forte identidade cultural. Identificamos o Grupo de Mestre Benedito, o coco de Forte Velho, Baía da Traição, Lucena; a efervescência da identidade e cultura popular estava fortemente em Cabedelo.

A linha mestra do projeto era trabalhar a cultura popular na educação básica. Nessa época, eu tinha um personagem teatral,

que era o ‘Palhaço Pão de Ló’, que aderiu ao projeto por volta de 1980-1981. Éramos por volta de 50 pessoas, dentre professores, técnicos-administrativos e estudantes. A UFPB celebrou convênio com a Prefeitura, e instalamo-nos em Cabedelo. O projeto começa, oficialmente, em 1981, e esse grupo começa a atuar fortemente, tendo representações de vários núcleos de ensino, pesquisa e extensão cultural. Trabalhamos até 1985 sob a direção de Silvino Espínola, quando o MEC corta as verbas, porque esse projeto, em todo o Brasil, começou a “dar problemas” ao governo.

Por exemplo, em Cabedelo, houve a primeira greve de professores, e o prefeito acusou-nos de incitá-la. Em Tracunhaém-PE, houve um grande movimento para exigir que a prefeitura criasse um setor de Cultura para apoiá-los. Ou seja, onde o projeto aconteceu, havia sociedade civil organizada e empoderada, reivindicando; o projeto cumpria sua função social, então, o MEC cortou as verbas. E, é claro, a ajuda de custo para ir a Cabedelo, bolsa para os estudantes e uma série de auxílios foram cortados no processo.

Em 1985, Silvino deixa a coordenação do projeto, por conta da falta de apoio da Reitoria, e eu assumo a coordenação com o aval dos companheiros de Cabedelo, que haviam se incorporado ao Projeto como bolsistas locais e que disseram que iam continuar, mesmo sem os recursos do MEC. Reunimo-nos com a comunidade porque, a essa altura, as pessoas de Cabedelo já estavam envolvidas e enraizadas no projeto, nessa perspectiva dos círculos de cultura, do empoderamento, de fazer documentos coletivos, com participação dos próprios comunitários.

Alguns dos jovens que haviam começado conosco em 1980-1981, já estavam na universidade em 1985, estimulados a voltar a estudar, terminar o nível médio; outros fizeram educação artística; por exemplo, vários dos grandes líderes, que tomaram a frente das ações, vieram fazer educação artística, bacharelado em Música, Pedagogia, na UFPB, ao longo desse processo. Em 2022, conseguimos completar 37 anos de projeto.

Alguns colegas propuseram-se a continuar, e os núcleos também apoiaram, mas, sem recursos, não éramos unidade orçamentária. Porém, havia recursos humanos motivados. Esses núcleos mantiveram nos seus grupos, com os coordenadores que tinham, o entendimento desse projeto. Começamos a discutir a criação de um grupo que não fosse mais universidade ou comunidade, mas um coletivo juridicamente constituído. Tive a honra de presidir as duas assembleias que, por unanimidade, criaram a Associação Artístico-cultural de Cabedelo (AACC), no dia 22 de agosto 1985. O Projeto Cabedelo agora era um coletivo/associação onde éramos membros militantes.

Na época, tive a lucidez de não aceitar ser o primeiro Presidente, pois era claro que minha figura ainda representava a universidade. Assim, elegemos Janilson Melo Feitosa, motorista de táxi de Cabedelo e envolvido na ação desde o começo, para ser o nosso primeiro presidente. Ajudei a fazer a parte mais burocrática de criar Estatuto, Regimento, mas sempre com os companheiros. Aliás, não em uma perspectiva de escrever o estatuto apenas, mas de discuti-lo coletivamente. Desde 1985, toda ação da universidade que se dá em Cabedelo passa pela Associação Artístico-Cultural. Continuo nesse projeto. Todas as sextas pela manhã, dou plantão na sede que fica na Fortaleza de Santa Catarina. Isso me dá uma alegria muito grande, porque percebi que trabalhar a identidade cultural de uma comunidade iria fortalecer meu trabalho de educador popular. “A minha identidade é tudo o que construí de mim, na participação e no diálogo com o outro” (FERNANDO ABATH CANANÉA, 2015).

Identidade cultural, teatro pedagógico e educação popular

A identidade cultural foi, de fato, uma das principais temáticas que sempre me despertou interesse, além do teatro pedagógico. No teatro, passei por quase todas as funções. Já fui cenógrafo, maquinista,

carpinteiro teatral, encenador, escritor de textos para teatro. Sempre vi, também no teatro, uma grande possibilidade educativa, sem nenhuma preocupação de me tornar um ator reconhecido. Sempre apostei no teatro comunitário, que uso na sala de aula, que uso em uma conversa; dicas e técnicas de teatro, que uso quando estou numa reunião da AACC. A identidade cultural está fortemente presente no teatro pedagógico, o qual não está preocupado com a espetacularização da cena, mas preocupado com a reflexão sobre a cena; não está preocupado em fazer rir ou fazer chorar, também em fazer rir e fazer chorar, mas qual o ato educativo dessa cena que está sendo falada, gesticulada? Analisa o que tem a ver com a identidade cultural.

Não foi à toa que, quando fiz o curso de Mestrado em Educação, minha preocupação foi refletir sobre a cultura como linguagem, mas não qualquer cultura; não a cultura de massa, não a cultura industrializada, mas a cultura popular. Ou seja, na minha atuação, sempre esteve presente o fio condutor da identidade cultural e do teatro pedagógico. Minha formação no mestrado em Educação foi sempre refletindo sobre cultura, cultura popular e o teatro pedagógico. Sempre tive uma ligação muito grande com o ato pedagógico. Desde pequeno, minhas brincadeiras eram pedagógicas; não sei jogar futebol, por exemplo. Como sou filho único, minhas brincadeiras sempre foram leitura e brincar de professor. O tempo inteiro era provocado para o ato pedagógico, não digo ensinar. Em minhas brincadeiras, estava sempre discursando, defendendo uma opinião.

Isso pode ter muita influência da formação da minha mãe, que perdeu o marido quando eu tinha 5 anos de idade. Passei a ter uma convivência muito próxima com ela, pois andava colado nela, porque não tinha com quem me deixar. O ato pedagógico era muito forte em mim e, infelizmente, não consegui sentir e fortalecer isso na licenciatura, mesmo fazendo arte/teatro desde cedo. Naquela época, não sentia a resposta do teatro pedagógico.

Atualmente, enquanto professor colaborador no mestrado em artes, faço o caminho de volta para o curso de arte, pois, agora é o mestrado que trabalha com professores de ensino de arte na educação básica. Se naquela época o curso de educação artística tivesse esse olhar, teria me atraído, mas não tinha, porque, apesar de ter nascido como uma licenciatura, os professores tinham formação de bacharel em teatro.

A grande maioria desses profissionais foi ser professor na universidade com o título ‘notório saber’. A formação deles era de encenadores, cenógrafos, maquinistas, figurinistas, de teatro profissional. É tanto que o curso que deveria formar professores na linguagem visual, cênica, tinha uma dificuldade muito grande. Nessa perspectiva, criaram-se os bacharelados. Hoje, temos a licenciatura em Música, mas também temos bacharelado em Música. Há uma grande diferença em ser baterista e ser professor de bateria. Então, vou para o Curso de Pedagogia por isso, tinha essa vocação para o teatro pedagógico, mas não encontrava esta perspectiva no Curso de Teatro da UFPB. Fazia os cursos de extensão relacionados ao teatro, fiz todos os cursos que se possa imaginar. Entretanto, na Pedagogia, me encontrei, pude trabalhar o Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido, os Círculos de Cultura; são todas metodologias da Educação Popular, e posso usar o teatro para discutir os assuntos de um determinado grupo de trabalho.

Educação Popular e pesquisa-ação

Meu encontro teórico com o professor José Francisco de Melo Neto – a quem conheci na Especialização em Educação Popular e que me orientou no Mestrado e no Doutorado em Educação-PPGE/UFPB – me traz outro cenário, em 1991, ao perguntar como eu trabalhava na construção das ações em Cabedelo, além de trabalhar com o conceito muito forte da identidade cultural e da cultura popular. Foi então que ele definiu minha prática como Pesquisa-ação, quando se

está mergulhado na ação e com a ação para a sua solução. Assim, sou apresentado a Michel Thiollent, Roberto Jarry, Carlos Brandão, dentre outros, fazendo brotar essa outra luz teórica na minha formação, provocada pelo nosso querido Zé Neto. Ele trouxe outros olhares teóricos ao que eu já fazia.

Utilizava muito uma obra de Boal, *“200 jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro”*, que trabalha nessa perspectiva de que qualquer pessoa pode utilizar os jogos teatrais. Hoje, os teóricos, por exemplo, no mestrado em artes, já dividem os jogos dramáticos dos jogos teatrais. Sou da linha teórica que trabalha com o jogo teatral. É evidente que, dentro de um jogo teatral, há um drama, mas continuo com os teóricos que trabalham o jogo teatral como essa possibilidade de ‘brincadeira’, que gera muito mais reflexão que, às vezes, até mesmo um texto.

Zé Neto desperta-me para a metodologia da pesquisa-ação, passo a ter mais clareza de que já fazia pesquisa-ação e começo a me empoderar criticamente nessa perspectiva. Um grande teórico, como Zé Neto, dizendo que o que eu faço é pesquisa-ação, foi importante para o meu entendimento e afirmação, sendo que sempre me deparei com professores que criticavam a pesquisa-ação, dizendo que isso não era metodologia, que essa metodologia de pesquisa não existia ou que era frágil. O mundo dá muitas voltas e reencontro com um desses professores em minha banca de doutorado, dizendo que meu trabalho era jurássico. Então, começamos a discutir perspectivas teóricas e metodológicas, e, ao final da banca, ele me deu nota 10, mas tudo graças ao aporte teórico que o professor José Neto proporcionou.

Como eixo principal, há a identidade cultural, a Educação Popular, a cultura popular, e como metodologia, a pesquisa-ação. Para mim, o doutorado foi muito mais que um diploma. Quando fui fazê-lo, dez anos depois do mestrado, as pessoas me cobravam muito: “você já está velho, precisa fazer o doutorado”. Quis fazê-lo quando me sentisse incentivado, quando me sentisse provocado, quando estivesse com vontade.

O exercício da Educação Popular na Estação Ciência, Cultura e Artes

Nesse meio tempo, passei por muitas experiências. Fui Diretor Geral da Estação Ciência, Cultura e Artes, fiquei três anos nesta função, de 2008 a dezembro de 2010, e essa experiência de gestão foi muito importante; aprendi muito e apliquei a gestão participativa. Trabalhei com a equipe os princípios da Educação Popular, fazendo planejamento participativo. Se não tivesse tido minhas vivências no teatro amador, no projeto Cabedelo, certamente teria sido diferente. Contudo, não estou dizendo que fiz três anos de boa gestão, o que digo é que, durante três anos, toda segunda-feira, a Estação fechava e, independentemente da função, fosse vigilante, jardineiro ou diretor geral, nos reuníamos para fazer o planejamento participativo, onde todos opinavam. Ou seja, todos aqueles princípios desenvolvidos da Educação Popular, como participação e diálogo, nesses anos todos, de forma teórica, puderam ser colocados em prática. Fazíamos rodízio de funções, por exemplo, se o diretor geral estivesse no plantão do fim de semana ou feriado, ele assumia a função de outra pessoa, que podia estar na escala do estacionamento ou podia estar no museu de física clássica. O que aprendi nesse processo foi extraordinário.

Outro exemplo foi com estudantes de física. Havia 20 estudantes da graduação da UFPB com bolsa paga pela prefeitura, e eles dialogavam conosco, passaram a coordenar, e íamos aprendendo com eles fazer uma visita guiada de turistas ou de escolas. Assim, foram três anos de muita aprendizagem na Estação, além de empoderamento e convencimento de que se pode, sim, fazer planejamento participativo, mas que dá muito trabalho.

Por exemplo, lembro de nós termos plantado uma grama em região de Falésia, grama chamada Esmeralda, indicação de um engenheiro agrônomo da prefeitura, para evitar da falésia dissolver na chuva, sofrer erosão. Era a melhor grama, pois tem um bulbo grande e absorve bastante água, entretanto, não pode ser pisada, por ser frágil.

Então, tivemos que, em reunião coletiva, decidir entre preservar a falésia e perder o espaço para fins de lazer; decidimos pela preservação da falésia. Assim, criou-se um problema com os seguranças: eles vieram me cobrar a colocação de uma placa “proibido pisar na grama”, e, prontamente, disse que não, que eles eram educadores. Todo o corpo de segurança foi aprender com o engenheiro agrônomo o que era a grama Esmeralda e o porquê de ela ser escolhida; ao invés de tomar uma atitude grosseira, a orientação era: “bom dia, seja bem-vindo à Estação, é proibido pisar na grama”, e explicava-se por que essa grama era assim, sem, simplesmente, tirar a pessoa que estava pisando na grama com brutalidade.

A empresa que ganhou a licitação de segurança nunca tinha trabalhado no ambiente educacional. A especialidade deles era o cordão na época das micaretas, e foi todo um processo de desconstrução, para explicar como lidar quando chegava uma família inteira com a cesta de piquenique; mas esse foi o processo de Educação Popular que passamos, não só para mim, como diretor-geral, para que aprendesse que não estava ali para impor nada, mas sim, para defender pontos de vista que só teriam força se fossem acordados coletivamente.

Assim, discutíamos toda segunda-feira o planejamento da semana e as ações a seguir. Considero que ali trabalhamos a identidade cultural. Ver um segurança marombado chorar, dizendo que nunca mais deixaria que arrancassem a grama esmeralda, porque agora reconhecia o intuito da grama, reconhecia o que é uma falésia, e dizer que queria trabalhar no grupo não armado, que estava em contato com turistas, com crianças ou, até mesmo, acompanhar os alunos da universidade e explicar as telas, as bandeiras, a história da Paraíba, a história de João Pessoa, porque o turista, principalmente o de fora, se pergunta do porquê a bandeira da Paraíba ser preta e vermelha e ter NEGÓ escrito nela.

Ao acompanharem as explicações, os seguranças, que eram homens escolhidos a dedo para bater, eles aprendiam a falar

delicadamente, dando explicação de obras de arte. Como, por exemplo, o quadro de Flávio Tavares – que fica no saguão de entrada do auditório, que foi encomendado para contar a história de João Pessoa e tem toda a história do município – leva aproximadamente três horas para ser apresentando completamente, levou seis meses para ser pintado, especialmente para contar a história da cidade.

Todas essas questões me solidificam muito. Às vezes, lembro-me da frase daquele Professor que me chamou de jurássico, mas, quando começo a falar dessas experiências, percebo que é preciso existir Parques Jurássicos para que a história seja contada. Estou muito convencido, com todos os percalços, desse caminho, de trabalhar a identidade cultural, do teatro pedagógico na perspectiva do empoderamento pessoal e coletivo. Não é à toa que em minha tese, “identidade” é compreendida como tudo aquilo que construí de mim, a partir da participação e do diálogo com o outro. Ou seja, a minha identidade é um pouco de mim, do meu DNA, das minhas relações, mas é muito do coletivo.

Definição de Educação Popular

Com a alma, como sempre digo, Educação Popular, para mim, é um processo humano, companheiro, coletivo, de aprendizagem mútua, de solidariedade, de entendimento, que não sou o único, que não sou mais importante. Esse processo humano que nos faz reconhecer a nossa necessidade do outro, que não me basto sozinho, que não sou mais importante que ninguém. Foi isso que aprendi com a Educação Popular. Quando acabei minha defesa, chorei bastante, e, no meio do choro, lembro de ter falado: “que esse título não me sirva para menosprezar ninguém, para ser melhor que ninguém; que esse título me sirva para ajudar as pessoas”, e isso é Educação Popular para mim.

Quando não passei na primeira seleção, insisti e passei na segunda tentativa, consciente de que queria refletir sobre tudo que

vinha estudando sobre Educação Popular. Processo fundamentalmente humano, o educador popular reconhece-se humano no outro, mas ele só se reconhecerá humano no outro em uma profunda reflexão de si mesmo, o que requer uma construção diária. Aprendi, com a Educação Popular, a pensar duas vezes, a ser tolerante e a refletir que essa sociedade injusta também precisa da minha contribuição para ser menos injusta. Quando acordo e digo assim: “tenho onde morar, tenho o que comer, tenho um carro para andar, mas e é só isso? E essa energia? E tudo isso? É só para mim?”. Por isso que a minha identidade é tudo aquilo que construí em mim na participação e no diálogo com o outro.

Principais desafios e possibilidades da Educação Popular hoje

A liquidez da sociedade é um importante desafio da Educação Popular. O que é isso? Se eu voltar a 1974, fazendo teatro, percebo que as pessoas não tinham o desejo de aparecer pelo teatro; hoje, elas têm esse desejo. Por exemplo, a indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa, determina a roupa que se veste, o corte de cabelo, a maneira de falar, a maneira de gesticular, os sotaques. O grande desafio é continuar a insistir e não perder a tenacidade, porque a indústria cultural tenta, e, em alguns casos, consegue, fazer com que nós abandonemos nossos próprios princípios, pelo “chic”, pelo “nobre”, pela “moda”, que é algo que, às vezes, lhe fere, lhe violenta. Quantas pessoas vemos usando um modelo de roupa, do ponto de vista estético, que não tem a ver. Concretamente, é o que Zygmunt Bauman chamou de “modernidade líquida”. Hoje, sou o que dizem que eu devo ser, gosto de barba de verdade ou estou deixando-a crescer porque me disseram que sair do salão Shopping A, B ou C é o chique? Amanhã terá outra moda e vou continuar sem identidade, tentando me adequar aos padrões impostos.

O maior desafio, hoje, em Educação Popular, é defender princípios como amorosidade, generosidade, justiça, companheirismo, harmonia. Aqui dentro da universidade, o pessoal esconde um caderno para o outro não saber o assunto, arranca um cartaz avisando que vai ter um concurso para bolsista de extensão. Esses princípios, cada vez mais, vão se tornando “arcaicos”, não do meu ponto de vista, mas perante essa indústria cultural que quer fazer com que as pessoas acreditem que isso é ser “Jurássico”, que não tem mais importância estar com uma associação em Cabedelo, lutando para manutenção de um prédio velho de 1589. É essa liquidez que Bauman fala na *Modernidade Líquida*. Temos como desafio, mantermo-nos firmes, continuar a defender esses princípios, e, quando fraquejamos, vem a ação coletiva. Nesses momentos, vemos a importância do Grupo EXTELAR revisitando teorias, colocando um ombro ao lado do outro, e é o que fazemos muito em Cabedelo, brigamos juntos, choramos juntos, alegramo-nos juntos, e isso renova os votos de acreditar.

Principais contribuições teóricas e práticas à Educação Popular

Dentre os autores que temos trabalhado muito, no campo de subsídio da pesquisa-ação, está Michel Thiollent e Carlos Rodrigues Brandão, por conta da compreensão que eles trazem da necessidade de que, para fazer pesquisa-ação, é preciso estar mergulhado. Isso não quer dizer que essa é a única metodologia ou que é a melhor ou que é a pior, é uma opção.

Não estou aqui para dizer que todo mundo tem que fazer pesquisa-ação, pois uma boa metodologia, já dizia meu grande mestre Zé Neto, é aquela que responde bem ao problema da pesquisa, a sua pergunta. A ciência só se produz bem pela dúvida, se não tenho um bom problema de pesquisa, não vou conseguir uma boa resposta, mas, mais que isso, preciso de uma boa metodologia. Uma boa metodologia é aquela mais adequada para alcançar o sujeito da pesquisa, para

responder aquele problema. Optei pela pesquisa-ação porque, como trabalho com identidades culturais, me parece que essa metodologia atende ao que pretendo, ao que faço, pelo que milito; quer seja na ONG Maré, que participo com a companheira Ailza, que é a nossa atual secretária geral – ela é uma das fundadoras e sou o atual Presidente –, quer seja na Associação Artístico-Cultural de Cabedelo, quer seja na Fundação Fortaleza Santa Catarina.

Nas ONGs, o suporte teórico da pesquisa-ação poderia ser melhor, mas tento dar esse subsídio, pois, se estou mergulhado na ação, vou refletir por dentro da ação e com a ação visando a uma transformação. Não sou apenas mais um filiado, ao EXTELAR ou a Maré, ou a AACC; sou membro filiado e estou nesses movimentos, ou seja, a metodologia trabalhada para esse tipo de ação depende do tipo de ação, do sujeito, da pesquisa.

No campo do suporte teórico, para a questão da identidade cultural, utilizo muito Manuel Castells, que trabalha o poder da identidade. São três volumes nos quais ele trabalha toda essa construção societária, com esse olhar sobre o poder da identidade, e defende que não temos uma só identidade, temos identidades. No campo do teatro pedagógico, a principal referência é o Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido. Em Paulo Freire, utilizo-me da educação como prática da liberdade; como venho da cultura, os círculos de cultura, o ouvir o outro, o ensinar, o trabalhar o corpo, o dialogar, com o livro *“Pedagogia do Oprimido”*, com o livro *“Educação como prática da Liberdade”* e todo o conjunto de sua obra.

Mais recentemente, nos últimos 2 anos, quando entrei para o mestrado profissional em artes, novo na UFPB, – e entrando em contato com alguns outros autores que estão trabalhando com o teatro pedagógico em uma perspectiva de entender essa modernidade líquida –, procurei ler toda a bibliografia que o programa de mestrado colocou no edital, e, com essas leituras, estou muito atraído pelo autor Flávio Desgranges. Ele traz esse conceito de ato pedagógico, o qual sempre trabalhei, mas com Boal, e agora tenho esse outro

suporte, que, inclusive, recupera Boal, dizendo que este sempre fez e é o precursor do teatro pedagógico. Este está sendo um momento na minha formação muito interessante. Tive as duas primeiras orientandas e estou muito feliz. Estudei muito com elas, e foi um desafio muito grande, aprendi muito. Trabalhamos a literatura de cordel, a perspectiva da alteridade no suporte à identidade cultural, ou seja, estou aos 64 anos (2020) revigorado. E, por isso, respondi anteriormente que precisamos continuar acreditando; bate a canseira, e precisamos desses grupos, onde tem esse tipo de discussões são fundamentais. Estou no EXTELAR desde 1999, e esse é outro grupo que me revigora.

O Projeto Novos Olhares é desenvolvido na Organização Não-Governamental Maré Produções Artísticas e Educacionais, da qual sou coordenador pedagógico há 15 anos e, em janeiro de 2020, assumi a Presidência. A Maré foi criada por Ailza de Freitas Oliveira, Maria Cely de Sousa Silva, Maria Wilma de Albuquerque e mais outra arte-educadora, com a finalidade de se reunir para estudar, na Educação Básica, planos de aula, planos de ensino infantil, e começamos a conversar sobre a nossa produção, pois participamos de tantas ações, tantas práticas, e não conseguimos escrever sobre elas. Aspecto muito criticado pelos pesquisadores da Educação Popular: dizem que somos “muito praticistas, muito ativistas, não paramos para refletir, não sistematizamos, não teorizamos”; não me incomodo com isso, mas, em 2011, começamos a discutir a importância de publicar nossa trajetória, de refletir sobre nossas aulas.

Considerando que já vinha publicando, tenho textos em que trabalho a cultura dos invisíveis, o conceito de invisibilidade na cultura; surgiu a ideia de construir um projeto em que pudéssemos publicar as nossas experiências, as nossas reflexões. Temos no grupo professores de dança, de matemática, de geografia, de língua inglesa, de língua portuguesa, da Educação Básica e do ensino superior. Somos quase 30 membros entre professores e educadores populares. Foi então que saiu o primeiro livro, chamado “*Novos olhares artísticos*”

e culturais”, em 2011, primeira publicação editorial artesanal nesse desejo de publicar os nossos textos.

Sempre com muitas dificuldades, não sabíamos diagramar um livro. Decidimos não pedir dinheiro a nenhuma instituição político-partidária, nenhuma organização, nenhum edital governamental; investimos juntos com os nossos próprios trocados. Visitamos várias editoras, com preços altíssimos, foi quando descobrimos uma Gráfica chamada Imprell, que aceitou nosso orçamento e ainda deu os convites, os marca-páginas e o banner de lançamento. O livro saiu com muitos erros, não tínhamos revisor nem Conselho Editorial, entretanto, seguimos com outros volumes. No terceiro livro, conseguimos a adesão de Carlos Cartaxo, que tinha acabado de voltar do doutorado na Espanha, para ajudar nesse projeto. Não tínhamos nenhum Doutor no grupo.

Temos outro projeto que Ailza coordena, o “Compartilhando Saberes”. É um projeto que, uma vez por mês, oferece uma “oficina do seu saber”. Por exemplo, se você sabe fazer origami, vai nos ensinar a fazer origami, um pouquinho de teoria e depois um pouco da prática, e, às vezes, também convidamos companheiros e companheiras de fora da ONG; recentemente, foi convidada uma companheira do EXTELAR, Bruna Grasielle da Silva Nascimento, orientanda de Pedro Cruz, na época, que é doula e enfermeira; realizou uma oficina de como é o “ser doula” e teve um processo de discussão riquíssimo. Outro dia, um dos componentes do EXTELAR, Xavier (Francisco Xavier Pereira da Costa), foi nos dar uma oficina sobre economia solidária, e, na discussão teórico-prática, constatou que fazemos economia solidária no projeto “Novos Olhares”.

Ou seja, às vezes, só nos faltam os fundamentos teóricos para “encaixar” nossa compreensão empírica. O projeto “Novos Olhares” é um projeto de economia solidária, pois, tudo é produzido coletivamente, os recursos são do coletivo que publica, a partilha dos livros é coletiva e o processo de discussão também é coletivo, ou seja, esse é um projeto de Educação Popular. Aos poucos fomos

formando o Conselho Editorial, lançamos, no segundo semestre de 2020, o 25º livro. Hoje, temos um Conselho Editorial com 9 membros (2 pós-doutores, 5 doutores, 1 doutoranda e 1 mestre). O projeto foi crescendo, e as pessoas foram aderindo; assim, fomos conseguindo fortalecer o projeto. Ele é um projeto de Educação Popular porque nasceu de uma ação coletiva e, mais que isso, quando estávamos no 4º livro, algumas pessoas, que não eram da ONG, começaram a nos procurar, pois a universidade é muito fechada para publicação. Além dos recursos cada vez mais escassos, é preciso estar ligado a um grupo de pesquisa ou de estudo, estar ligado a um professor, ligado a um curso.

E as pessoas que não são da academia? E as pessoas que já passaram pela academia? Foi então que começamos a perceber que, se somos um grupo de Educação Popular, quem vive a Educação Popular não teria obrigatoriedade de entrar no projeto para publicar conosco. Nessa perspectiva, abrimos o livro para qualquer pessoa que quisesse publicar. Conselho editorial, ficha catalográfica, código de barras, preceitos para a publicação em um livro segundo as normas da ABNT. Precisamos, também, aplicar as normas ABNT que regem os trabalhos para terem validade científica, mas não queríamos repetir a experiência das Universidades, para as quais mandamos um artigo, e passa-se um ano, seis meses, dois anos, às vezes, para, só depois disso, vir a resposta de indeferido, não aceito, sem qualquer retorno sobre o porquê da recusa.

Introduzimos, no projeto Novos Olhares, a metodologia de não devolver os artigos. “Então, publicam qualquer coisa?”. Não! Mas qual é a diferença? Enquanto projeto de Educação Popular, devolvemos o artigo para os autores com as observações do parecerista, um balãozinho do revisor do Word vai sugerir propostas de alterações, sugestão de mudança de um parágrafo, e o autor pode dialogar conosco: “não abro mão desse título”, “não abro mão desse parágrafo”. Essa construção, certamente, é Educação Popular, pois todos nós estamos aprendendo com todo o trabalho que isso dá. Devolver

todos os capítulos para os autores e esperar que eles façam a revisão e devolvam para que possamos fazer a editoração.

Atualmente, temos um segundo revisor, antes um fazia a revisão sozinho. Quando o livro sai, temos uma reunião presencial, antes do lançamento. Nessa reunião presencial, prestamos contas, com recibos, e se divide a cota por igual. É um novo projeto de Educação Popular que desenvolvemos e com o qual temos aprendido muito, por ser uma construção que sempre sonhei realizar na UFPB, me aposentei e não consegui. Todas as vezes que tentei fazer, ouvi respostas negativas ou inúmeras dificuldades, mas temos conseguido fazer nesse coletivo, no processo de economia solidária, conforme aprendemos com nosso companheiro Xavier (Francisco Xavier).

De forma parecida acontece com o projeto “Compartilhando Saberes”, no qual, uma vez por mês, revisitamos outros conhecimentos e compartilhamos outros saberes. Recentemente, estamos, por orientação secretária geral e fundadora da Maré, Ailza Freitas, escrevendo todos os outros projetos no entendimento de precisar registrá-los em livros, com fotografias, com postal, com a literatura. Estamos escrevendo os textos e teorizando sobre isso para que a memória se perpetue em livros, que relatem a metodologia que esses projetos desenvolvem e os teóricos que dão suporte. O próximo livro do Projeto “Novos Olhares” vai trazer um capítulo específico de membros da Maré que trabalham com esses outros projetos.

Sentimento em relação à entrevista

Senti-me muito feliz, quando Pedro Cruz me convidou para ser entrevistado. Senti-me lisonjeado, feliz, chorei até, porque, às vezes, fazemos tantas ações e projetos, mas não temos a oportunidade de ir relatar. Digo sempre que sou muito feliz com o que já tenho; tenho filhos que eu amo, tenho uma mulher que amo, tenho um abrigo para me proteger do sol e da chuva, tenho uma alimentação diária, quando muitos não têm, tenho um carro para andar, não preciso de

mais nada. Preciso retribuir o que a vida me deu, porque ela foi muito generosa comigo. Fiquei muito feliz, pois é o registro de minha história de vida. Não planejei uma fala, vim para deixar meu coração falar. Tudo isso é minha memória, minha história. Talvez tenha até citado algo equivocadamente, dito que foi em 1981 o que aconteceu em 1982, mas o que importa é que consegui relatar e estou muito feliz. Agradeço aos companheiros e companheiras do Grupo Extelar pela oportunidade e considero uma homenagem que vocês me fizeram. Sinto-me muito feliz e muito agradecido.

EDUCAÇÃO POPULAR E IDENTIDADE

Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa

As palavras são noivas que esperam;
haveremos de erguer a justiça tão alto
quanto às palmeiras (JOSÉ MARTÍ, 1881).

Diálogos Iniciais

O mundo gira uma roda com várias possibilidades. Nesse contexto, existem as políticas mercadológicas, em que reinam as desigualdades, a exclusão social, educacional e cultural. Podemos olhar o mundo por vários prismas – o das classes dominantes ou dominadas. Nosso olhar, por opção ideológica e orgânica, é olhar pelo prisma das classes dominadas, é em defesa dos subalternos sociais. Uma das possibilidades de nossa intervenção é a busca e construção do conhecimento, a valorização das nossas culturas, o entendimento de nossas identidades, de nosso pluralismo cultural e a luta por uma educação que problematize e se solidarize com os interesses da grande maioria da população.

Nesse sentido, a Educação Popular tem sido uma aliada na luta pela superação das desigualdades por parte das classes subalternas. Não nos referimos aqui ao conceito de popular como sinônimo de povo, mas sim como visão filosófica de mundo que prioriza as demandas da maioria, com metodologia própria para as relações humanas, pela ética do diálogo. Segundo João Francisco de Souza (2004), a Educação Popular é uma pedagogia que entende a educação como atividade cultural para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a superação das necessidades de todas as diferentes culturas e para a afirmação de suas potencialidades.

Trata-se, ainda, segundo Souza (2004), de uma teoria da educação, de uma proposta pedagógica, de uma condução da pesquisa

e da compreensão da prática pedagógica. Trata-se de buscar identificar os enfrentamentos teórico-práticos que se estimam mais desafiadores à efetivação de mudanças sociais alternativas aos modelos vigentes e que proporcionam subalternidade. Precisamos, de forma interativa realizar algumas alternâncias e apostas em novas práticas teórico-metodológicas.

A Educação Popular constrói possibilidades de intervenção nos problemas sociais e culturais, em busca da formulação de novas práticas educativas, para além dos saberes meramente científicos. A ação desenvolve-se a partir de proposituras dialógicas entre os sujeitos em uma grande troca de saberes. Existe, nessa ação, um grande respeito aos diferentes saberes daqueles que interagem no processo, em que se busca o sujeito da transformação social, um sujeito de direitos. Para tanto, faz-se necessário que busquemos aprofundar as análises conjunturais sobre as diferentes intervenções da Educação Popular na atualidade frente à sociedade em rede, por exemplo.

É preciso tomarmos consciência e conhecimento crítico que a sociedade da informação trouxe para muito perto de nós, uma sociedade de novas configurações do trabalho, do não trabalho, onde o contrato de trabalho dos docentes está sendo precarizado e terceirizado. Estamos vivendo uma era da irracionalidade com uma profunda deterioração das condições humanas de vida. Essa conjuntura, especialmente a degradação da atividade docente, põem a escola em uma posição histórica de enfrentamento dessa situação, e, para isso, ela precisa se requalificar.

É nessa perspectiva histórica que a Educação Popular se coloca como possibilidade, como uma pedagogia humana, em uma visão em que a escola seja repensada, no sentido de que possa transformar a informação em conhecimento socialmente útil e significativo para o conjunto da população, e não apenas para poucos.

A escola, cada vez mais, utilizando a lógica neoliberal, perde a preocupação com a garantia do acesso de todas e de todos à educação,

em uma visão maniqueísta de que cada um deve buscar esse acesso de forma individualizada e em resposta ao mercado, que só “quer” os “mais preparados”, pois o que as políticas neoliberais desejam – leia-se aí os bancos internacionais de desenvolvimento – é que “eles” passem a integrar o fluxo contínuo de um pretenso progresso.

Abro aqui um parêntese para grifar que o termo integração/integrar é uma expressão de forte ideologia liberal, pois o que queremos é diminuir as desigualdades sociais e a pobreza educacional, principalmente na América Latina e África, ao invés de defender uma integração do que já é muito desigual. Integrar o que? Pobres e ricos? É uma piada das mais grotescas.

Em uma visão neoliberal dessa envergadura, vamos identificar que a educação vai trabalhar em uma perspectiva de justificar as desigualdades sociais, de legitimar as leis de mercado que estão a “nos” culpar por não termos atingido o sucesso porque não quisemos. É inacreditável como alguns passam a acreditar que não obtiveram sucesso porque são incapazes. A luta dos intelectuais orgânicos com as classes subalternas é no sentido de reverter essas tendências.

Para Almeida (2003), diante desse quadro histórico, faz-se necessário que a instituição educacional, em geral, venha a se mostrar como espaço político e ideológico, que preserve, construa e incentive a pluralidade do conhecimento em todos os níveis e para todas as pessoas. Nesse sentido, um problema bastante atual é em relação a sabermos como as lutas de emancipação em defesa dos interesses da maioria vão atuar para combater os efeitos perversos da globalização; no caso, as diferentes formas de exclusão social, por meio, inclusive, da educação, fazendo as pessoas crerem que não estão em situação melhor porque são incapazes de aprender.

Ao analisarmos essas novas formas de desigualdade social, vamos entender que a educação está imersa nas contradições de uma sociedade classista que quer fazer acreditar que a educação é neutra, é apolítica. E é evidente que não existe essa neutralidade, pois a educação é pedagógica, é política sim, e quando dirigida às

massas, em uma ação deliberadamente neoliberal, não pode almejar senão a formação de trabalhadores e trabalhadoras precarizados, que viverão não apenas fora do mercado de trabalho regulado, como também serão sempre dependentes de políticas públicas falseadas que só servem para aliviar a pobreza, suavizar as tensões, evitando que exploda uma revolta geral, evitando, também, um colapso total no sistema.

Repete-se a mesma estratégia do escravismo, quando se mantinha uma “alimentação” mínima para os escravizados, de modo a que eles e elas não morressem de fome. Essas contradições, trazidas no bojo de uma globalização brutal que cria formas de escravidão e exclusão a cada momento, reacendem a luta pela Educação Popular como estratégia política, recolocando-a na agenda educacional e dos movimentos sociais.

A ideia disseminada é a de que não existe alternativa às políticas econômicas neoliberais e à “integração” capitalista dependente do país – o Brasil está nessa situação – na economia do mundo.

Para Walter Benjamin (1996), essa ideologia impede uma análise do passado, colocando para a população que a crise estrutural do capitalismo é um fato virtuoso, pois culminará com uma globalização que será redentora de todos os males de nosso planeta. O progresso a todo e qualquer custo, inclusive o de vidas.

Essa ação dá-se de forma avassaladora e leva a um grande conformismo que acarretará graves consequências, sendo uma delas a total incapacidade de se contrapor a esse quadro.

A Educação Popular em uma perspectiva de transformação

A Educação Popular – compreendida como uma educação para todo o povo, emancipatória e centrada em um trabalho social útil, que proporcione a humanização dos envolvidos – só pode ser realizada em uma sociedade para além dessa realidade. Evidente que temos a consciência de que produzir conhecimento contra a ordem

vigente, contra hegemônico a uma ordem que foi extremamente capaz de produzir um pensamento tão robusto, que logrou acolher até antigos críticos, torna-se uma tarefa difícil.

Para Gramsci, aqueles que desejam transformações devem construir uma nova hegemonia, mesmo sem dominantes; é uma necessidade que continua atual, pois as ações contrárias, as lutas de classes, é que movem a história.

Um componente fundamental para essa nova hegemonia é a educação e a cultura, pois a transformação cultural deve minar as trincheiras em que se abrigam os poderes dominantes e suas classes de representação. Essa ação leva-nos a afirmar que a educação que queremos é aquela que tenha como princípio fundamental o trabalho social útil (MELO NETO, 1999), criador, que busque o diálogo, a justiça, a solidariedade, e que todas essas ações estejam dirigidas à humanidade.

Por isso, a partir desses conceitos, é que se faz necessário ampliar a prática e os discursos no campo da sociedade civil. Assim considerando, também se torna relevante o conceito de cidadania com a ressignificação, de que a participação da sociedade civil, exercício de civilidade, de responsabilidade social, de cidadãos e cidadãs, de direitos, mas também, de deveres.

A Educação Popular ressurge nesse momento com uma nova força, contradizendo alguns de seus críticos, que afirmavam que estava superada frente às transformações globais e ao aprofundamento dos mecanismos de controle do capitalismo, precarização do trabalho, transformação das demandas sociais e outras necessidades mais atuais.

Para Maria da Glória Gohn (2006), podemos levantar alguns eixos temáticos e suas lutas e demandas nesse novo milênio, onde se pode atuar enquanto movimentos sociais pela Educação Popular. Alguns indicativos de áreas de interesse e atuação podem ser listados:

a) Questão urbana pela inclusão social e por condições de habitabilidade na cidade: moradia, violência urbana e rural, inclusão social;

b) Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão político-administrativa das cidades, como orçamento participativo, conselhos gestores na saúde, educação, idoso, assistência social, criança e adolescência, afrodescendentes, da condição masculina e feminina, dentre outros;

c) Movimentos pela educação:

c.1- Formal: rede pública de educação básica com as suas demandas por creches, vagas no ensino fundamental e médio, carreira e qualificação dos professores e técnico-administrativos, ensino técnico, programas contra o analfabetismo, EJA;

c.2- rede de Ensino universitário: contratação de docentes e técnico-administrativos, verbas, expansão e acesso ao ensino universitário, acervos, restaurantes e residências universitários e bibliotecas;

c.3- Não formal: movimentos étnico-raciais, de gênero, de homossexuais, artísticos, culturais e pela paz;

d) Questão da Saúde:

- Ações em defesa do SUS, conferências de saúde nacional, regional, estadual e municipal, agentes comunitários de saúde, portadores de necessidades especiais, portadores de doenças específicas;

e) Demandas na área do Direito

- Direitos humanos, questões ligadas ao sistema prisional, presos políticos, situações de guerra, preservação das culturas locais, patrimônio histórico, artístico, arquitetônico, material e imaterial;

f) Mobilizações e Movimentos Sindicais contra o desemprego;

g) Mobilizações decorrentes de questões religiosas de diferenças crenças, seitas e tradições religiosas;

h) Mobilizações pela Reforma Agrária:

- MST, Movimento das quebradeiras de coco do NE e outros;

- i) Movimento contra as políticas neoliberais:
 - Reformas estatais que retiram direitos dos trabalhadores do setor público e privado;
 - Reformas das políticas sociais;
 - Reformas dos órgãos e aparelhos estatais;
- j) Grandes fóruns de mobilização da sociedade civil organizada:
 - Contra a ALCA, Fórum Social Mundial, para dar destaque apenas a esses dois;
- l) Movimentos das cooperativas populares de economia solidária:
 - Materiais recicláveis, produção alternativa de alimentos, produtos agropecuários, economia alternativa x economia capitalista;
- m) Movimento Nacional de atingidos pelas barragens, hidroelétricas, exploração mineral ou vegetal, dentre outras questões dessa natureza e ordem.

Articular a educação com os diferentes processos de formação dos sujeitos sociais como cidadãos e cidadãs à escola ou articular a comunidade educacional de determinado espaço territorial ainda é uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. No campo da Educação Popular, podem-se desenvolver ações tanto na educação formal como na educação não formal, desenvolvendo e participando-se de experiências em conselhos, programas, projetos sociais, nas lutas por direitos e cidadania.

Por isso, podemos dizer que as ações pela educação têm caráter histórico dentro e fora da escola e são parte da construção da cidadania. Necessário se faz construir e fortalecer ações a partir da ótica dos direitos, adotando princípios éticos e moral, baseados nas experiências acumuladas historicamente pelos seres humanos, e não baseado nas necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, as demandas pela educação (GOHN, 2006) envolvendo as escolas trabalham com questões como acesso à educação, aumento de vagas, escola pública de qualidade, gestão

democrática com qualidade, escola com projetos pedagógicos que respeitam as culturas locais, luta pela ampliação das políticas públicas, realização de experiências alternativas, implantação de novas experiências educacionais trazendo as comunidades para dentro do processo educacional, luta dos trabalhadores da educação por melhores condições salariais e de trabalho, lutas dos estudantes por vagas, refeitórios, mensalidades sociais, moradia estudantil, contra as discriminações.

Nesse sentido, é preciso reiterar o conceito e caminho que trata a educação como promotora de ações de inclusão social. A inclusão entendida como as formas que promovem o acesso aos direitos, que resgatam ideais de civilidade, tolerância e respeito ao outro, tão em desuso atualmente, contestando-se as concepções que buscam, a qualquer custo, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados em programas sociais criados como compensação e como forma de desmobilização dos trabalhadores insatisfeitos com a ausência de efetivas políticas públicas.

Se a crítica reflui à solidariedade, vira voluntarismo adesista, e a identidade desses sujeitos deixa de ser construída a partir dos grupos organizados para ser um modelo a ser incorporado, um modelo criado segundo os interesses das classes detentoras do poder por meio de suas representações, tanto nos parlamentos quanto nos governos a seu serviço. É assim que o sentimento de pertencimento se desagrega, isolando a cultura local do grupo para se transformar em pertencimento ideológico às diretrizes do grupo dirigente, e corre-se o risco de cidadãos e cidadãs serem tratados como meros consumidores coadjuvantes de políticas planejadas de cima para baixo.

A globalização exige a participação articulada em redes nacionais e transnacionais, e a formação de uma consciência crítica não pode ser reduzida a processos simplificados de achar que se tem a verdade somente porque se está no campo da sociedade civil. Em tempos passados, essa “politização” dava-se por meio de cursos desenvolvidos pelos partidos políticos e hoje pelas ONGs do terceiro

setor, que buscam atuar em nome de capacitarem os atores sociais em prol de “torná-los” sujeitos da ação. A consciência não se forma espontaneamente, deve estar alicerçada em uma práxis efetiva, combinando informação, experiência, diálogos e novas experiências.

A consciência, como conhecimento no sentido do entendimento de seus problemas, dos sujeitos envolvidos para a resolução deles, só surgirá dessas combinações, pois tem que ser dialógica. Todo esse processo pode e deve ser desenvolvido pela Educação Popular, enquanto uma metodologia que empodera o sujeito da ação, ampliando a sua atuação e o número de participantes, a fim de maximizar cada vez mais essa participação da sociedade civil.

Para Boaventura de Sousa Santos (2002), um dos caminhos da reinvenção da emancipação social seria complementar a democracia representativa com a democracia participativa, que implica uma articulação profunda, por meio do monitoramento dos governos, deliberação pública, argumentação e justiça distributiva.

Dessa forma, os processos educativos aconteceriam de maneira mais intensa, pois representariam aprendizagens que conduziriam a tomadas de iniciativas cuja missão é a de promover mudanças e fortalecimentos das relações sociais e de grupos, a partir do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, valores, princípios, hábitos e atitudes.

Os processos educacionais calcados no diálogo e em uma perspectiva emancipatória associam-se, para além das ações clássicas de ensino, a experiências de pesquisa, experimentação, vivência, sensibilização, problematização e intervenções sociais (SOUZA SANTOS, 2002). Para Freire (2003), os processos educativos vão nessa mesma direção, constituindo-se de um mesmo elemento, uma vez que guardam consigo um movimento de transformação do próprio sujeito e da coletividade. Ainda segundo Freire (2003), “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros; homens espectadores e não recriadores do mundo”.

Nossa compreensão, a partir de Freire, é a de que o processo educativo se dá verdadeiramente na ação, na prática, no exercício dos saberes, no envolvimento com o coletivo, nas diferentes convivências, no estabelecimento de objetivos coletivos, criando-se saberes e práticas sociais, aprendendo a aprender, a ser e a conviver e aprendendo a fazer. O valor educativo de se dialogar e estar aberto à participação, à consideração do outro como portador de saberes, que devem ser reconhecidos. O ser humano empreende uma incansável busca e luta pela liberdade e que se encontra em permanente mudança, fazendo-se e refazendo-se, na tentativa de autenticamente ser.

Para Freire (1992), homens e mulheres encontram-se inseridos em um contexto histórico e, por isso, interagem com o mundo, a fim de se tornarem sujeitos de sua própria práxis. Sua práxis entendida como ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo, para transformá-lo. É preciso também que valorizemos as ideias, as falas, os costumes, as crenças das pessoas pertencentes às classes populares, que nelas suscitaram o sentimento de solidariedade e o desejo de cooperação.

Essa metodologia da Educação Popular aponta para a necessidade do conhecimento sobre o outro e para a aceitação das diferenças individuais e culturais como requisito fundamental para a aprendizagem e crescimento mútuos. O conhecimento entendido nesse sentido passa a ser percebido como uma construção realizada pelo sujeito na interação entre pensamento e prática. Na Educação Popular, vamos encontrar uma teoria do conhecimento e um método em que o diálogo engaja ativamente os sujeitos no ato de conhecer, transformando a quotidianidade em objeto cognoscível (FREIRE, 1992).

Ainda nessa perspectiva, a Educação Popular trabalha com a busca de unidade entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a subjetividade e a objetividade, gerando um processo de construção do conhecimento dentro de um contexto discursivo de interlocução e interação, como uma nova visão crítica da realidade.

As relações dos seres humanos com o mundo é o objetivo primordial dessa ação educativa. a humanização de homens e mulheres, seres para os quais deve ser desenvolvida uma pedagogia da criticidade, de modo a que se possa instrumentalizar a sociedade civil para a luta pela recuperação de sua humanidade perdida. O que exige seres ativos, proativos e responsáveis, que possam e saibam encontrar o caminho de amor à vida, perdido nesses dias de globalização selvagem. Nessa direção, a Educação Popular é uma pedagogia e um lócus educativo como prática e mudanças.

Uma das formas de conhecer é fazendo, igual, imitando, copiando, experimentando, em busca de adquirir experiência, praticando. O exercício de qualquer ação deve ser prático, mas também alicerçado em fundamentos teóricos, pois, segundo Vasquez (1977), nesse novo século, mais do que nunca, os seres humanos precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações na história, revestindo essas ações de um caráter criador além da necessidade de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do ser humano como ser prático. Deve existir uma autêntica consciência da práxis.

A educação, assim como a história, está inserida em um contexto sociopolítico e econômico que influencia e, na maioria das vezes, determina suas ações e consequências. O saber virou mercadoria, como diz Harvey (1992), e o acesso à informação tornou-se fundamental para garantir lucros ao sistema capitalista. Não é por outra razão que verificamos a vertiginosa proliferação de instituições privadas de ensino a oferecer o “céu” a partir de um diploma redentor. Ah, se fosse apenas o diploma a garantir “sucesso” e progresso na vida das pessoas. A educação está imersa nessas contradições da sociedade de classe, e não adianta dizer que “ela” é neutra, pois não é e jamais será, bem o sabemos.

Para Gramsci (1978), as frações subalternas passam, em alguns momentos, a viverem as situações que combatiam, aceitando essas práticas, e, com esse aceite, tornando-as políticas hegemônicas.

Se quisermos realizar e participar de transformações profundas, precisamos construir uma nova hegemonia, onde o conhecimento seja política e estratégia dessa transformação, não de conformação.

Os processos educativos são aprendizados que conduzem, necessariamente, a tomadas de iniciativas que promovam mudanças e fortaleçam as relações sociais, a partir do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, valores, princípios, hábitos e atitudes. A Educação Popular, como uma pedagogia que conceitua a educação, como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, da identidade dos povos e dos sujeitos da ação, contribui para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e impulso de suas positivities. Essa pedagogia é aqui entendida como resultado de uma reflexão diagnóstica de uma determinada sociedade, na perspectiva dos interesses dos grupos culturais subalternizados.

É a Educação Popular, uma prática discursiva engajada politicamente, comprometida com os segmentos sociais que sofrem essa subalternização.

É também uma metodologia, uma ferramenta de apreensão, compreensão, interpretação e intervenção propositiva de produção e reinvenção de novos relacionamentos sociais e humanos. Nesse sentido, rege-se pelos seguintes princípios:

- a. Compreensão crítica da realidade para a sua transformação;
- b. Diálogo de saberes entre os sujeitos do ato educativo;
- c. Tem nos educadores a mediação do processo;
- d. Opção ética pelos setores populacionais de condições de humanização mais precárias;
- e. Autoconstituição de sujeitos autônomos.

No mundo atual, a Educação Popular constitui uma teoria de formação do sujeito humano, comprometida com a emancipação das maiorias oprimidas e exploradas de nosso continente. Insere-se a Educação Popular no interior das relações de poder, partindo das condições históricas. De acordo com Luiz Eduardo Wanderley (1994), a Educação Popular apresenta orientação de libertação em busca de fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalistas.

Para Carlos Rodrigues Brandão (1984), a Educação Popular é em si mesma um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização. Realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos sociais, detendo-se estes últimos à razão de prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesmo. A Educação Popular é aquela que o povo realiza, que pensa o seu trabalho político, em qualquer nível em que ele seja realizado, e constrói o seu próprio conhecimento.

Quando observamos os documentos do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina, 1994), identificamos que a Educação Popular para aquele conselho internacional constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, contribuindo, por meio da ação-reflexão, ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas – construção democrática de nossos países e desenvolvimento econômico com justiça social.

Nessa tentativa de apresentar um amplo leque de análise sobre a Educação Popular e suas relações com a sociedade civil em uma perspectiva identitária, apresentamos as concepções de Castilho e Osório (1997), que nos apresentam a Educação Popular como uma pedagogia do público, da decisão, da construção de um sentido comum.

Ela atua em distintos lugares de esferas públicas – escolas, família, trabalho, movimentos sociais –, permitindo-se falar, intercambiar, escutar, fazer negociações. A Educação Popular está referenciada nas práticas e propostas teórico-metodológicas carregadas de empenhos e utopias, aspirando à construção de novas relações humanas. Nesse campo, algumas questões colocam-se como fundamentais:

- a. Inserção no sistema educacional oficial;
- b. Inserção em instâncias educacionais fixadas em outros espaços;
- c. Modalidades de formação mais adequadas;
- d. Integração dos movimentos sociais com as entidades de Educação Popular;
- e. Superação da competitividade entre os diferentes movimentos sociais.

Dialogicamente, é preciso se buscar uma nova solidariedade, uma solidariedade não mecânica, mas orgânica, e, para isso, a criação de redes e fóruns pode ser uma dessas vias de enfrentamento diante de um mundo cada vez mais frio e distante das relações processuais humanas e presenciais.

Esses desafios apresentam-se para a Educação Popular na atualidade, desmascarando os discursos negativistas de que não é mais possível buscar essa nova ordem de solidariedade. Uma nova solidariedade é possível, sim, baseada na ética, na estética, na justiça, e se expressa em contextos locais, estaduais, regionais, nacionais, continentais e mundiais.

A Educação Popular enfrenta o desafio preconizado por Manoel Castell (2000), que é a tese da formação de sociedades em rede, e mesmo de um Estado rede, que afasta as pessoas do seu lugar comum, havendo uma perda da territorialidade e da noção de nação.

Sinto-me muito à vontade e extremamente motivado, como pesquisador da temática Educação Popular como promotora da

identidade, em afirmar que continua sendo possível e atual afirmar que a Educação Popular promove o sujeito do ato social e pode atuar, também, nesses novos espaços de produção e de troca de saberes e interesses plurais e diversos.

A Educação Popular segue o pensamento do filósofo grego Hesíodo, que afirmou que o trabalho dignifica o homem, o torna independente e feliz. É o valor do trabalho sendo elemento de sua valorização enquanto sujeitos orientados por uma educação que busca a afirmação daquele que se educa criticamente

Todo esse conjunto de transformações reavivou e reatualizou o interesse nas práticas populares de educação, que tomaram novo corpo ao perceberem no horizonte novas intervenções possíveis. As relações entre indivíduos e sociedade civil organizada e as relações do eu com o nós têm passado por rápidas transformações.

As mudanças que estão ocorrendo chamam atenção sobre a compreensão desse conceito de indivíduo com a revolução biogenética, com os aspectos éticos dessas transformações – aborto e células tronco são exemplos agressivos dessa passagem, dessas transformações, questões de identidade e comunicação interpessoal.

Para Calado (1999), essa busca da identidade educacional por meio do trabalho, do sujeito que interage, implica, de um lado, o esforço de identificar e superar adversidades interpostas a tal caminhada, e, de outro, perseguir determinado alvo, objetivos ou mesmo um projeto alternativo ao que aí está. Nessa perspectiva, popular são as forças possíveis de mudanças para além das classes trabalhadoras, na construção e fortalecimento dos processos democráticos. Já em uma perspectiva freiriana, popular vai externar seu entendimento de sinônimo de oprimido, o que Gramsci chamaria de subalternos, que vivem sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania crítica.

Precisamos, nessa trajetória analítica, afirmar que a Educação Popular será um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. O popular adquire, a partir desse significado,

um sentido maior de prática de e para a autonomia. Melo Neto (1998) também reforça esse conceito de popular, quando afirma que algo é popular quando tem origem nas maiorias, no povo ou a ele esteja direcionado.

Popular para esse autor, é quando eu realizo uma relação com o outro, em que eu promovo o outro, e, nessa concepção, a Educação Popular passa a ser um fenômeno humano de ensino e aprendizagem pelo trabalho, construindo essa relação dialógica com o mundo em que se vive. Como eu abordo o mundo? Com o mundo mesmo, com o olhar real a partir da realidade. Ela tem, portanto, uma pedagogia própria, pautada em princípios éticos da justiça, liberdade, igualdade, felicidade, solidariedade; tem filosofia e metodologia própria. Portanto, reafirma Melo Neto (1998), é uma teoria política.

Sociedade civil e a Educação Popular

Afinal, o que é essa tal de sociedade civil? Dentre tantos conceitos, compreendo que o mais próximo da Educação Popular é o que trata, identifica como sociedade civil, o conjunto das organizações que mantêm a independência do Estado e de seus aparelhos ideológicos.

Uma sociedade civil que preserva a sua diversidade é sólida e autônoma. Evidente que essa definição é de forma rígida; quero dizer rígida no sentido de ser difícil essa solidez e autonomia, pois, no Brasil e na América Latina, em especial, os Estados e seus aparelhos interferem fortemente e buscam a todo instante cooptar os membros dessa sociedade que se quer independente.

Essa independência não é só em relação aos Estados, mas também frente aos diferentes partidos políticos, à medida em que “eles” estão, a todo instante, mudando de lado, a seu gosto e interesse pessoal ou financeiro, por pressão dos governos ou não, ora se identificando com a sociedade civil, ora com o Estado, o que

nos leva a afirmar que não pode haver, diante dessas circunstâncias, uma total identificação.

A sociedade civil é formada pelas ONGs, grupos de identidade cultural, classes sociais e igrejas. Manter a autonomia frente aos aparelhos controladores é fundamental para o fortalecimento da cidadania. Isso passa a ser uma premissa básica que construirá uma consciência crítica e cidadã, que motivará a sociedade civil a mover-se, a assumir o público como seu próprio, a exigir respeito do Estado e dos Partidos Políticos, a controlar e fiscalizar o desempenho das políticas públicas voltadas ao bem-estar social.

Sabemos que existe uma forte hegemonia do pensamento único de direita de que “não há alternativa” fora do sistema, como já mencionamos anteriormente, o que tem interferido nos processos de organização social atrelado ao empobrecimento crescente. Some-se a tudo isso uma profunda crise ética, política e de valores. Há um “desacreditar” generalizado de que a sociedade civil pode, organizadamente, reverter essa situação.

Esse quadro faz-nos compreender melhor o estágio atual vivido pela Educação Popular. As classes dominantes autointitularam o seu projeto de desenvolvimento, nessa etapa selvagem do capitalismo, de Projeto de Modernidade. Essa dita ação influencia e atua junto à sociedade civil de tal forma, na economia, na esfera política, na área artístico-cultural, visando construir e recompor o papel do Estado com fortes implicações na esfera cultural, por meio da indústria cultural, buscando a formação de um novo senso comum, conformando comportamentos que possam vir a aderir aos “novos valores” e necessidades requeridas pelo “novo” padrão de acumulação do capital.

É o aprofundamento, em nova etapa, da crise da apropriação sobre os já combalidos membros da sociedade civil. Porém, essa dita modernidade não deixa de apresentar suas contradições, porque “ela” não veio para o bem-estar social, e sim para a acumulação.

E quando as contradições voltam a aflorar, é o momento de as esquerdas voltarem a carga, buscando sair da estagnação, da

impactação e perplexidade em que se encontravam, criando ações por fora dos partidos políticos e dos sindicatos, procurando trabalhar com a sociedade civil em sua totalidade, sem priorizar esses segmentos, pois bem sabemos que eles sofrem mais de perto o assédio dessas organizações. Nas análises teóricas (CONCEIÇÃO PALUDO, 2004), existem duas proposições principais:

- a. Uma que afirma que ainda vivemos numa sociedade industrial, baseada no sobre trabalho, no empobrecimento, em que a luta de classe ainda existe, que o protagonismo das classes populares ainda é fundamental;
- b. A outra afirma que vivemos numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento, que a esfera da produção perdeu seu poder explicativo, que a dinâmica de movimento social não mais reside na lógica do conflito capital versus trabalho e que outras dimensões passam a ser mais importantes para a construção de identidades dos sujeitos sociais como gênero, idade, religião, ecologia. Sexo. A ação coletiva resultaria não de ações de classe, mas da manifestação de movimentos sociais voltados para questões pós-materiais.

É nesse movimento e entendimentos acerca das mudanças por que passa o mundo que entendemos que a realidade, uma nova realidade global e suas transformações contextuais, foram fatores que impulsionaram a necessidade de ressignificar/refundamentar a Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e os processos históricos e sociais.

Urge, nessa ressignificação da Educação Popular, que explicitemos alguns aspectos (CONCEIÇÃO PALUDO, 2004) para uma mais ampla análise dessa questão:

- a. Leitura da realidade: para além da esfera política e econômica, ganham primazia a leitura política ampliada, a cultural, a ambiental, a geracional, a sexual, a ética e a estética;
- b. O popular, as classes populares e o campo popular: historicamente, o popular, a partir do projeto da modernidade, foi e continua sendo o povo, os não povo, sempre foi os com dinheiro e os com poder e cultura. A proposta do projeto que hoje hegemoniza é a de elevar o popular (excluído) à categoria de cidadão. Sendo assim, temos a necessidade do reconhecimento de que elementos importantes para a emancipação humana podem ser gestados de outros lugares sociais, que não o de classe. Tudo indica que o grande desafio é a capacidade de leitura da radicalidade das proposições e práticas transformadoras desses movimentos, suas potencialidades reais, suas relações com o popular, seus limites;
- c. Novos espaços e sujeitos: ainda existem os sujeitos históricos e que esses sujeitos são mesmo as classes populares? Ou será que os sujeitos históricos são os agentes de desenvolvimento instalados nas mais diversas instituições e até mesmo nos governos democráticos e populares? Diferentemente do que havia nas décadas 1980/1990, o protagonismo popular perdeu força. Afirmar a autonomia e o protagonismo popular significa repensar as esferas sociais (partidos, igrejas, sindicatos);
- d. Formas de articulação com outros campos políticos: a primeira tendência salienta o aspecto da organização de base, em

grupos articulados em redes, com a ação orientada para a solução de problemas. Outra tendência enfatiza a ação reivindicativa e da luta política a partir da organização popular.

Ainda segundo Conceição Paludo (2004), é fundamental analisarmos alguns resgates das ações da Educação Popular para construirmos esse novo entendimento das novas possibilidades de sua atuação:

- a. Um primeiro é o da história da Educação Popular;
- b. Outro elemento é a apresentação da Educação Popular como prática e como teoria, como concepção educativa. Educação Popular como uma pedagogia que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo;
- c. Ressignificação e/ou refundamentação: uma nova compreensão do que seja o poder popular. Reforça-se a dimensão do empoderamento, da autonomia e do protagonismo;
- d. A ampliação dos espaços em que devem acontecer as práticas educativas norteadoras pela concepção de Educação Popular já não é mais uma prática exclusiva dos espaços não formais;
- e. A transição da formação da consciência política para a formação de uma consciência alargada. Mantém a consciência política, mas amplia para a ecológica, diversidade cultural, ética, religiosa, que trabalho com uma visão integral e integrada de ser humano e de mundo, pois somos seres de e em relação;

- f. Ética e vivência de valores: vivência da prática de novos valores. Na pedagogia, desdobra-se num processo educativo que deve abdicar da doutrinação e apostar no diálogo, na capacidade reflexiva e de discernimento das classes populares;
- g. O que é uma educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Quais os conteúdos? A Educação Popular tem um compromisso ético, histórico e pedagógico com a formação humana emancipatória das classes populares;
- h. As utopias são um desafio essencial. A ordem atual quer enterrar a utopia usando golpes de mercado e ofensivas neoliberais;
- i. A utopia não é fantasia, a utopia é concreta, factível e historicamente viável;
- j. As utopias negam o negativo da realidade;
- k. A humanidade sempre construiu utopias e abrigou a ideia da existência de mundos melhores;
- l. Delinear um projeto universalizador, gerador de fraternidades, mas factível, é uma tarefa urgente frente ao pragmatismo vulgar;
- m. Precisamos não somente da demolição do socialismo real, como também do estrondoso fracasso do capitalismo real para resolver as menores necessidades básicas da maioria da população do mundo;
- n. As pessoas confiam cada vez menos nos governos, nos partidos, cada vez mais distantes, e parecem crer no que está mais à sua volta e no que diz respeito à sua própria vida cotidiana;

- o. O desafio de construir a democracia de verdade, o desafio de encontrar a identidade e desenvolver o pensamento;
- p. A participação é o pivô da integralidade da vida. Ela deve ser crítica, acumulativa e germinal;
- q. A Educação Popular tem seu lugar como processo sistemático voltado à compreensão da práxis social, para transformá-la, conscientemente. Sua essência é a metodologia da prática transformadora.

O popular da Educação Popular, desde os anos 1960, optava pela realização de práticas educativas libertadoras, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por novas sociedades.

A Educação Popular, reafirmando o pensamento freiriano, queria ser uma contribuição específica à mudança social revolucionária, aquela que poderia potencializar um novo tipo de educação que formasse sujeitos individuais e coletivos e que apostasse no protagonismo desses sujeitos como uma condição para o desenvolvimento de sua própria historicidade.

Para o CEAAL, em 1960,

a Educação Popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de novos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (1994).

A cidadania é uma qualidade social da democracia (CASTILHO E OSÓRIO, 1997). Para Freire citado por Carlos Hurtado (2009), “Educação Popular é um processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca da beleza, capacitação científica e técnica, a educação é uma prática indispensável e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta”.

A Educação Popular manteve seus pilares – ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico –, porém, seu caráter dialético abrange as atuais demandas da sociedade. Constrói o novo a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica. A Educação Popular sempre existiu no tempo e no espaço dinâmico e complexo.

Na Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar, isolando-a das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. Ainda em Freire, vamos identificar que o conhecimento é o processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade, baseando a Educação Popular na pedagogia do diálogo e na participação. Busca a Educação Popular, em uma nova proposta metodológica, valorizando os diálogos de saberes, os diálogos entre as culturas na prática pedagógica, visando, com essa construção, a passagem da interculturalidade para a multiculturalidade.

Diante dessa concepção metodológica dialética e participativa, a Educação Popular busca uma prática social concreta, provoca o intercâmbio de saberes e experiências, acumulando forças políticas na construção coletiva de conhecimentos e propostas. Volta-se, essencialmente, para o desenvolvimento e fortalecimento da educação para a cidadania democrática a fim de promover novas formas de organização cidadã.

Com essa visão, apresenta compromisso político com o mundo que queremos construir ou transformar, luta pela formação não de atores representantes, mas de sujeitos empoderados de sua identidade, respeita e reconhece os saberes populares, fundamenta-

se na matriz do diálogo, e suas ações práticas e efetivas na realidade o são na direção dessas transformações defendidas.

Com esse olhar, enfatizado em um processo dialético de construção do conhecimento, a partir da prática, teoriza sobre ela e volta à prática. Os sujeitos que dialogam se educam uns aos outros e têm como referência a leitura da realidade que querem transformar.

Em Luiz Eduardo Wanderley (2010), vamos encontrar uma análise voltada para uma visão realista-utópica em uma perspectiva transformadora e libertadora. Essa análise fundamenta-se na construção de sociedades mais livres, igualitárias, éticas, humanas, na plenitude possível em cada situação histórica concreta. Nesse enfrentamento do processo de globalização escravizante, temos pela frente a possibilidade de lutarmos por uma outra hegemonia que utilize a economia solidária, o cooperativismo, as propriedades comunitárias e autogestionárias, orçamento participativo, empresas geridas pelos trabalhadores, políticas de desenvolvimento sustentável e renda universal, para deixarmos nossas reflexões a partir dessas colocações de Wanderley (2010).

Na dimensão política, podemos trabalhar na direção de buscar reformas políticas nos três poderes, nos partidos políticos, nas ações parceiras com a sociedade civil, na mobilização e atuação coordenada de movimentos e ONGs críticos e transformadores, criação de redes sociais internacionais, nacionais, regionais e locais, articuladas e atuantes. Estamos falando também da importância de se criar conselhos de representantes e formar uma sociedade civil global.

Não se pode falar em Educação Popular sem analisarmos as mudanças ocorridas em uma área muito cara para essa pedagogia humana, que é a cultural, pois a cultura popular trabalha na direção de resistir e lutar pela recuperação das culturas dominadas. Essa atuação se dá na forma de atuação, no sentido de agregar as diferenças, o multiculturalismo, a inculturação. É preciso valorizar a cultura popular e favorecer o intercâmbio entre a ciência e o senso comum.

Todas essas ações irão influenciar positivamente sobre a educação, construindo uma hegemonia dos subalternos, visando recuperar a pedagogia libertadora dos pioneiros da educação, refundando e ressignificando os processos e métodos de Educação Popular, tanto na esfera oficial como na informal, implementando valores, pensamentos, ideias, teorias e, principalmente, práticas orientadas para uma democracia participativa.

Para além dessas análises, Wanderley (2010) vincula uma questão complexa, de longa duração, além dos percalços da globalização, que é a sociedade de risco que ameaça as sociedades humanas, considerando que, além dos riscos naturais, existem os riscos produzidos pelos impactos do nosso próprio conhecimento e da tecnologia sobre o mundo natural.

Essas questões ambientais e as intervenções humanas sobre elas também é uma grande missão da Educação Popular, pois “é preciso ler o mundo para ler a palavra com competência” (FREIRE, 1999). Eu diria, é preciso ler as diferentes intervenções que realizamos e nos posicionarmos criticamente sobre essas diferentes leituras de mundo. É a partir dessas considerações que Wanderley (2010) selecionou três diferentes orientações da Educação Popular que podemos considerar básicas:

- a. Educação Popular com orientação de Integração: educação para todos, extensão da cidadania, eliminação da marginalidade social, superação do subdesenvolvimento;
- b. Educação Popular com orientação nacional-populista: dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional desenvolvimento, homogeneizando os interesses divergentes na consecução de projetos de desenvolvimento

- capitalista com cara de nacional e popular;
- c. Educação Popular com a orientação de libertação: buscar o fortalecimento das potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação. Buscar a troca de saberes entre agentes e membros das classes populares e realizar reformas estruturais na ordem capitalista.

Ainda segundo Wanderley (2010), a Educação Popular apresentava, em seus primórdios, algumas características:

- a. Uma educação de classe, pois exige uma consciência dos interesses das classes populares;
- b. É história, pois depende do avanço das forças produtivas;
- c. É política, pois se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares;
- d. É transformadora e libertadora, pois luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais não reformistas;
- e. É democrática, pois é antiautoritária, antimassificadora e antielitista;
- f. Relaciona a teoria com a prática;
- g. Relaciona a educação com o trabalho;
- h. Objetiva a realização de um poder popular.

Afinadas com essa matriz teórica, vieram outras contribuições, a partir das novas análises e necessidades da intervenção por meio dessa metodologia:

- a. A criação de uma nova hegemonia que represente um saber popular;

- b. A cultura popular como ponto de partida da ação;
- c. A participação do trabalho do educador junto aos sujeitos populares como agentes políticos;
- d. O aprimoramento das práticas pedagógicas entre educadores e educandos.

Para Brandão (1984) citado por Wanderley (2010), existem três tendências para essa interligação entre cultura popular e Educação Popular:

1. A Educação Popular é em si mesma um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização;
2. A Educação Popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo esses últimos a razão da prática;
3. A Educação Popular é aquela que o próprio povo realiza quando pensa o seu trabalho político.

Evoluindo essas tendências de explicação da Educação Popular, encontramos na fala de Pierre Furtes (1974), que a Educação Popular deveria ser focada em uma ação mais ampla, a educação permanente. Para Furtes, a educação deve ser permanente, um processo ininterrupto de aprofundamento da experiência pessoal, como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, gesto, cada função assumirá. A educação permanente, nessa perspectiva, compreende as modalidades formais e não formais, a aprendizagem planejada e a acidental.

Nos dias de hoje, essa concepção de educação permanente passou por mudanças nos conteúdos e na nomenclatura. Chama-se

de educação continuada, mas enfatiza o democrático, que seja para todos e todas e que articule o formal e o informal, aplique o inter e o transdisciplinar. Estamos em um rico momento de ressignificação acerca do entendimento e futuro da Educação Popular. Nessa atualidade, os debates também evoluíram e atingiram a temática cidadania, em uma relação intrínseca da educação cidadã com a Educação Popular.

Para Castilho e Osório (1997), a educação cidadã deve contribuir ao desenvolvimento de diferentes estratégias cidadãs de intervenção nas agendas públicas, visando ao interesse público e à geração de novos movimentos, em prol da cidadania ativa eficiente e criativa, capazes de trabalhar como redes de sujeitos sociais. A educação cidadã, com os atributos aqui mencionados, incorpora metas e finalidades da Educação Popular transformadora.

Quando discutimos cidadania, discutimos temas relacionados e imprescindíveis, como justiça social, gênero, relações interculturais e empoderamento, para citarmos alguns. Ainda segundo esses autores, uma Educação Popular que promova uma aprendizagem para a compreensão da realidade complexa em que se vive, e a decisão sobre os modos de intervir sobre essa realidade. Essa discussão, no meu entendimento, se dá porque a Educação Popular não pode ser entendida/relacionada à obtenção de cidadania sem considerar que “ela” é uma pedagogia do público, do sujeito, da tomada de decisões. Se for assim, por meio da prática da Educação Popular, que afirmamos conceituar, se conquista a cidadania. Nessa trajetória, o entendimento leva-nos a afirmar que a Educação Popular proporciona às pessoas a discussão, a escuta, a realização de negociações, que troquem informações, atuem em diferentes espaços, como escolas, nas associações, nos bairros, nas ONGs, na família, enfim, em todos os espaços formais ou não formais.

Ainda mencionando Freire (1981), registramos seus argumentos na análise sobre a Educação Popular. Para ele, as características da consciência crítica são fundamentais para o

processo de empoderamento dos sujeitos sociais. É preciso integrar a subjetividade e a objetividade. A história é a atividade do ser humano que persegue seus objetivos. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como alavanca da transformação da realidade. A educação como prática da liberdade (FREIRE, 1976). Para esse entendimento, o autor enumera essas características:

- a. Anseio de aprofundamento na análise de problemas;
- b. Reconhecimento de que a realidade é mutável;
- c. Substitui explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- d. Procura verificar as descobertas;
- e. Ao analisar um fato, procura livrar-se de preconceitos;
- f. Repele posições acomodadas;
- g. Repele transferências de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- h. É indagador, investigador;
- i. Estimula e acredita no diálogo;
- j. Face ao novo, não repele o velho, os aceita na medida em que são válidos.

Para Barreiro (1980), conscientizar-se “é pensar as relações entre o significado próprio da existência humana e a circunstância histórica que determina pelo menos alguns dos aspectos mais importantes dessa existência”. É nesse contexto que surge a *Pedagogia do Oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, com dois momentos, sendo o primeiro quando os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e se vão comprometendo, na práxis, com sua transformação, e, um segundo, uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia passa a ser a dos homens e mulheres no processo de permanente libertação (FREIRE, 1976).

Essas práticas proporcionadas pela Educação Popular, segundo Guy Saez (2008), “anulam os dualismos, construindo as atividades de uma pessoa em uma prática social que faz sentido”. Na América Latina, a Educação Popular é uma temática criativa e inovadora. Eu complemento dizendo que a Educação Popular propicia, quando exercemos na prática nossas atividades laborais e sociais e refletimos sobre essa prática, a formação e ampliação de nossa identidade, tanto como sujeito quanto a cultural, em profunda relação com nossas raízes.

Vínculos orgânicos entre Cultura Popular, Educação Popular e Identidade: construindo nossos gritos de identidade

O marco básico tem sido o conceito de popular e o da cultura popular nas atividades da Educação Popular. Popular, de um ângulo analítico, refere-se a povo. Na dimensão sociológica, significando povo, um conjunto populacional em um determinado território. Povo também entendido como categoria histórica contraposta a elites e a massa. Em uma outra direção, Popular refere-se às classes populares envolvendo o operariado, o campesinato, trabalhadores rurais e urbanos e setores da classe média baixa. Em uma terceira visão, o termo Popular pode estar se referindo aos pobres, aos excluídos, aos não pessoas, que são os seres humanos sem os direitos básicos.

Será que o Popular ou os Populares podem aprender, podem construir a suas identidades? É evidente que é essa a defesa que fazemos, por entendermos que a educação deve ser efetivamente para todos e todas. É um bem estruturante coletivo. Quanto a essa questão, é preciso entender as dimensões do aprender, que não é exclusividade de poucos, mas uma realidade para todos.

Quais seriam essas dimensões do aprender? A principal delas é Aprender a Conhecer. Segundo Wanderley (2010), o conhecimento se ancora em uma cultura geral e em uma perspectiva interdisciplinar. Para se conhecer, necessitamos da ciência moderna, capaz de interpretar o mundo-natureza e sociedade, com eficiência e amplitude,

e oferecer subsídios para a sua transformação. Nos países emergentes, uma série de empecilhos impede esse acesso para as maiorias.

A racionalidade pretendida pela modernidade (WALLERS TEIN, 1984) receberia a chancela pela ciência. Para isso, apresenta-se por meio de três premissas que foram contestadas, mas se tornaram hegemônicas:

- a) O único caminho para se conhecer o mundo real seria por meio da ciência;
- b) Todas as generalizações relevantes podem ser afirmadas em termos de leis universais;
- c) Tudo no mundo real é cognoscível.

O avanço científico e o desenvolvimento da razão trariam a liberdade de pensar e de agir, bem como a felicidade. Mas, para quem? Para todos é que não foi. O avanço científico trouxe, é bem verdade, elementos positivos, mas também resultados extremamente perversos, como as guerras, pobreza extrema, armas de destruição em massa, em detrimento da apregoada liberdade, igualdade, justiça social e solidariedade humana. Para os críticos a essas premissas, o que houve foi à predominância da racionalidade instrumental – voltada aos meios de se obter – em detrimento da racionalidade substantiva – autonomia, a liberdade, a igualdade, a solidariedade.

Para Freire, como não há um saber feito e acabado, o conhecimento deve estar centrado na descoberta, na análise e na transformação da realidade pelos que a experienciam. O ato de conhecer envolve necessariamente a unidade entre objetividade e subjetividade. O diálogo é o elemento estruturante que os une.

Por isso que, em Freire, existe uma valorização permanente da cultura popular, da identidade. É preciso Ver, Julgar, Agir, Avaliar um fato, uma ação, uma atitude. Isto é ter consciência crítica, é ter identidade. Todas as lutas pela transformação exigem utopias, esperança, criação de possibilidades. Já Sousa Santos (2002), tratando das relações entre ciência e senso comum, defende a necessidade de

uma ruptura, a fim de transformar o conhecimento científico em um novo senso comum.

No início dos anos 1960, a cultura popular era utilizada como um verdadeiro paradigma. No Brasil, principalmente, para superar os valores importados pela colonização ou pela imposição, o caminho escolhido, e que se pretendia não diretivo, não imposto, foi o da animação popular. Muito se fez nessa direção, a partir das caravanas populares de cultura, com a missão de entrelaçar as ações e noções de cultura e consciência histórica. Qual a nossa formação, quais as nossas origens, como comemos, dançamos, vestimos, realizamos nossas festas e fazemos nossas preces? Quem somos e para onde vamos e de que forma queremos ser? Eis as questões instigadoras e transformadoras de nosso aprender a aprender.

Quando falamos em cultura popular, muitos, até hoje, ainda pensam que significa vulgaridade, banalidades. É popular a cultura quando é comunicável ao povo, quando seus valores, ideias, obras, são destinados ao povo e respondem às suas exigências de realização e satisfação humana, quando respondem à sua consciência histórica baseada na realidade.

Para a UNESCO (2005), o termo cultura recobre os valores, as crenças, as convicções, as línguas, os saberes e as artes, as instituições, os modos de vida, pelos quais uma pessoa ou grupo exprime os significados que dão à sua existência e ao seu desenvolvimento.

Segundo Alfredo Bosi (1994), existe a cultura erudita, aquela centrada no sistema educacional, e a cultura popular, como aquela centrada nos valores simbólicos do homem interiorano e pobre, bem como a cultura de massas, como a cultura do consumo e da indústria cultural. Existe também a cultura criadora, como a produzida por compositores, escritores, artistas clássicos, cineastas e outras expressões.

Para Martin-Barbero (2006), temos, na atualidade, as novas culturas urbanas ocasionadas pelas profundas mudanças de estar juntos. Bairros, condomínios horizontais e verticais, favelas,

comunidades, complexos habitacionais. A partir dessas novas configurações, podemos afirmar que nem a família nem a escola são mais os únicos lugares do saber, sem mencionarmos as culturas das tribos virtuais, que navegam na rede mundial de computadores, criando falas e modos próprios de ser e de agir.

É a cibercultura construindo e desconstruindo novas e velhas culturas. Quem viver verá o resultado ou resultados ou nada disso. Prolixo, não? Mas essa é a verdade, ainda não temos dados precisos e análises, pois são fenômenos relativamente recentes, que ainda não chegaram a todos, pois a cidadania cibernética – acesso a máquinas e a navegação em banda larga – não atinge a cem por cento da população brasileira, para ficarmos no Brasil, por exemplo. Porém, isso é uma questão de tempo, arrisco-me a prever.

A construção da identidade efetiva-se nas relações sociais, nos processos dialéticos de contradição, na relação com outros grupos, em um período histórico. Falar de identidade é falar de dinamismo, mutabilidade, historicidade, de cultura, e entender que a identidade ou identidades, bem como compreender que está em constante mudança. Para Hall (2000), a identidade significa o ponto de encontro, o ponto de sutura entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar, para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais.

A identidade é representada por signos organizados nas linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar com os outros de forma significativa. Nesse caminho de análise, devo deduzir que identidade é também discurso e prática, pois apresenta suas significações a partir de uma totalidade, portanto, a identidade de um sujeito tem por característica a multiplicidade. Como conceito genérico, é explicado como fonte de significado e experiência de um indivíduo ou de um povo.

Para uma melhor compreensão, explícito o nosso entendimento sobre os conceitos de cidadania, público, cidadão e de sujeito, de modo a que possamos continuar nosso percurso até então traçado.

O sentido do que é ser público foi pensado para ser executado pelo Estado de forma ideal, ocorrendo que, nesse novo milênio, o conceito não mais atende a esse pressuposto, pois houve uma privatização do que é público. É irrefutável reconhecer que o público não se restringe ao estatal. O público só acontece quando ele representa a sociedade. Nessa direção, podemos afirmar que o sentido de público tende a atender aos seguintes atributos:

- a. Universalidade: atendimento de toda a população, sem discriminações e efetivada em todas as áreas societárias. Na educação, por exemplo, deve criar condições de acesso e permanência de membros de todas as classes e setores sociais;
- b. Visibilidade social: transparência nas ações governamentais e nas ações dos sujeitos sociais, publicidade e fidedignidade das informações que orientam as deliberações em todas as clivagens;
- c. Controle social: acesso de instâncias governamentais e da sociedade civil na fiscalização competente sobre as regras, aplicação de recursos e prestação de contas, atuação dos representantes nos cargos e funções exercidos;
- d. Sustentabilidade: processo constante de reprodução institucional, com um equilíbrio entre objetivos e o orçamento, os recursos materiais e humanos, as necessidades da administração e gestão com as demandas das populações;
- e. Cultura pública: consciência do que é público, do que é democrático e cidadão; nas instituições educacionais é necessá-

- rio fazer esse resgate, como espaços de diálogo efetivo e pluralista entre as culturas;
- f. Democratização: compatibilizar consenso e conflito.

Se me refiro à cidadania, faço-o no sentido de considerar que é um conjunto de direitos e deveres. Para Benevides (1991), a cidadania pode ser passiva, excludente, uma concessão das elites ou do Estado, ou ativa, quando participamos com referendos, plebiscitos e iniciativa popular.

Não podemos conquistar a cidadania ativa se não a exercermos por meio de nossa participação organizada na sociedade civil. Essa participação do indivíduo na vida sociopolítica de um Estado-nação gera direitos e obrigações, sendo considerado cidadão quando desse efetivo exercício. Mas não basta ser cidadão, um indivíduo-cidadão, condicionado pelas estruturas políticas, processos sociais, econômicas e financeiras, controlado e influenciado por outros indivíduos.

É preciso criar uma história pessoal, transgredindo com a opressão sobre si, unindo sua subjetividade à objetividade de sua ação e intervenção no ser, pensar e agir, integrando o vivido, o percebido e o imaginado, combatendo o que lhe afeta e oprime. Assim agindo, o indivíduo-cidadão transforma-se em sujeito, sendo alguém dotado de autonomia e liberdade, com uma profunda capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões.

Sujeito quando consegue criar uma história própria, pessoal, dar um sentido às suas experiências de vida, combater o que lhe afeta, integrar o vivido, ele se transforma em um sujeito. Alguém dotado de autonomia e liberdade no entendimento de que os sujeitos criam os seus próprios roteiros, negando-se a serem atores que repetem os papéis designados. Nesse momento, enquanto sujeito de sua vida social, constrói e fortalece sua identidade como fonte de significados.

Segundo Castell (2000), a identidade pode ser entendida de três maneiras:

- a. Identidade de legitimação – é aquela dada e reconhecida pelos poderes dominantes (registro na polícia civil como carteira de identidade, carteira de habilitação e outros documentos nesse sentido);
- b. Identidade de resistência – para todos aqueles indivíduos, cidadãos ou não, que não aceitam as normas e regras jurídicas ou não vigentes;
- c. Identidade de projeto – é a identidade obtida a partir da abertura de novos horizontes para a identificação individual e coletiva, na busca de reformas ou de projetos alternativos para transformar a sociedade, que situam cada indivíduo/cidadão como diferentes; a liberdade de ser diferente.

Não podemos falar de identidade sem termos clareza de outro conceito, que é o de cultura, pois as diferentes culturas dos povos possuem suas identidades manifestas pelas suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos significados e artefatos próprios, sem ser superior uma sobre a outra – o sistema capitalista estimula e, em alguns casos, usa as relações desiguais de poder e hegemoniza uma cultura sobre a outra.

É preciso que haja, por parte dos sujeitos sociais, um mergulho na sua cultura de raiz, para, conhecendo-se, poderem agir e intervir na sociedade. Nessa construção, ressignificação e revitalização de sua cultura, iremos construindo e fortalecendo essas identidades. Identidade entendida como fonte de significado e experiência, de um indivíduo, de um povo. Para Bauman (2012), existirão sempre as oscilações entre o universal e o individual, a liberdade de ser diferente é a conquista, isso é ter Identidade, pois “eu” não preciso ser igual a todo mundo para que me aceitem.

Assim é que deveria ser. No mundo pós-moderno, na sociedade de consumo, com a influência dos meios de comunicação de massa sobre a imaginação coletiva e individual, as identidades oscilam continuamente frente às inúmeras apelações e convencimentos da indústria cultural. A cultura pode ser entendida como autoconsciência da sociedade moderna.

O conceito de cultura foi cunhado para distinguir e colocar em foco uma área crescente da condição humana destinada a ser “subdeterminada”, ou algo que não podia ser plenamente determinado sem a mediação das escolhas humanas. Por essas razões, segundo Bauman (2012), abriu-se espaço para a liberdade e a autoafirmação.

Há um sufocamento do ser próprio que é para um ser que não é, que repete o que “dizem”, como “ele” deve ser. Existe um crescente aniquilamento de nossas vontades e fazeres soberanos. No contexto da globalização, a Identidade que se afirma na crise do multiculturalismo ou quando a internet facilita é a expressão de Identidades prontas para serem usadas.

Essa questão da Identidade também está ligada à decadência do estado de bem-estar social e à corrosão do caráter que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade. Bauman (2012) preconiza que estão criadas as condições necessárias para esvaziar o que ainda resta das instituições democráticas e a acelerada privatização das organizações públicas, sob o discurso de que essa é a fórmula do sucesso e progresso, mas, na prática, o que testemunhamos é o aumento das injustiças e da falta de liberdade, tão presente no mundo moderno.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Boaventura de Sousa Santos).

É preciso, mais do nunca, criarmos as condições de uma contra hegemonia na sociedade e a construção de uma ação educacional baseada em uma pedagogia transformadora, onde possamos

apresentar a **Tese de que a Educação Popular é promotora de Identidade.**

REFERÊNCIAS

BARBERO, J. Entrevista. **Revista ILLA**, nº 8. Peru, 1989.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BENJAMIM, Walter. Sobre o conceito da história. In:____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. SP: Brasiliense, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. RJ: Zahar, 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. SP: Paz e Terra, 2000.

CASTILLO, A; OSORIO, J. **Construcción de cidadanías en América latina: hacia una agenda de la educación ciudadana**. 1997.

CEAAL. **Educação Popular para uma Democracia com Cidadania e Equidade**, s/1, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

____. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1985.

____. **Pedagogia da Esperança**. SP: Paz e Terra, 1992.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. RJ: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. RJ: Civilização Brasileira, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e Lutas Sociais na História do Brasil**. SP: Loyola, 2006.

HARVEY, D. **The condition of postmodernity**. Oxford, Cambridge, 1990.

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. In: Stuart Hall; D. Held & T. McGrew (Orgs.). **Modernity and its futures**. Cambridge, Polity/Open University, 1992. (tradução: Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva).

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em educação (Platão, Habermas e Freire)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. **O Que é Popular?** João Pessoa: Editora da UFPB, 1999.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo editorial & Camp, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Construção multicultural da igualdade e da diferença. **Palestra**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. RJ: UFRJ. 4 e 5 de setembro de 1995.

SOUZA, J. F. Movimento Popular: espaço de educação para uma hegemonia e produção de conhecimento. In: Série Educação popular e Democracia 1: **Educação Popular para uma democracia na América Latina**. Recife: Representação do CEAAL no Brasil, 1989/1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. SP: Cortez, 2010.

CAPITULO IV:
LINDEMBERG MEDEIROS DE ARAÚJO



Lindemberg Medeiros de Araújo ⁴⁸

Lindemberg Medeiros de Araújo graduou-se em Medicina pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campina Grande, em 1982. Deu continuidade à sua formação logo em seguida na Residência em Medicina Preventiva e Social (RMPS), concluída em 1985. No ano seguinte, já professor auxiliar da UFPB, foi selecionado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP, (Rio de Janeiro), para o curso de Gerência e Programação de Sistemas de Saúde. Ao regressar à UFPB, assumiu a disciplina de Planejamento em Saúde da RMPS. Concluiu sua formação acadêmica formal com o mestrado em Ciências Sociais (PPCS/CCHLA/UFPB) e o doutorado em Educação (PPGE/CE/UFPB - linha de Educação Popular), ambos pela Universidade Federal, concluídos em 1995 e 2007, respectivamente.

Tornou-se professor da UFPB em 1985, ingressando como docente no Departamento de Nutrição, onde se fixou na área da Saúde Coletiva e assumiu diferentes disciplinas ao longo de sua atuação docente. Também colaborou com os demais cursos da área da saúde (Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Educação Física e Medicina), sempre em disciplinas ou módulos voltados à Saúde Coletiva. A sua atuação abrangeu temas como: educação em saúde, planejamento e gestão, epidemiologia e saúde, saúde do trabalhador, atenção básica e saúde da família.

Na sua juventude, na cidade de Campina Grande (PB), Lindemberg participou de movimentos ligados à igreja católica, como Juventude Franciscana, Pastoral da Juventude, Pastoral do Meio Popular e Pastoral Universitária. Foi nesses espaços onde desenvolveu uma formação política crítica e alinhada aos preceitos da Teologia da Libertação. Através das histórias partilhadas sobre a trajetória e os

48 Sistematização por Ione Gomes da Silva.

feitos de São Francisco de Assis, conheceu o engajamento e a luta em favor da causa dos desfavorecidos; e, dessa forma, foi desenvolvendo também sua sensibilidade para com essas causas.

Lindemberg Medeiros de Araújo: caminhos e escolhas

Sou médico de formação, mas tive uma trajetória um pouco diferente do que é comum nesta profissão. Fiz o curso de Medicina e, depois, já entrei direto na Residência em Medicina Preventiva e Social da UFPB. A RMPS funcionava com um dia de atividade teórica e quatro dias de atividades práticas em municípios do interior e da capital – bairro periférico. Atuamos inicialmente em uma comunidade rural – Nazaré – do município de Pocinhos (PB) e em alguns bairros e comunidade rurais – postos âncora de Tananduba e Piripiri – de Guarabira (PB). Uma experiência de 7 a 8 meses, onde morávamos nesses municípios e organizávamos o sistema de saúde local, fazíamos atendimento à saúde das pessoas na perspectiva da saúde coletiva e, ao mesmo tempo, trabalhávamos com a comunidade, em processos de capacitação dessas comunidades.

Logo que entrei para a UFPB (1985), passei a coordenar a RMPS, onde fizera a minha especialização – residência médica. No ano seguinte, ao ser selecionado para uma nova especialização – de curta duração – na ENSP/FIOCRUZ. Vivi um período que considero fundamental para minha formação, pois tive a oportunidade de conviver com figuras exponenciais do movimento sanitário brasileiro como: Sérgio Arouca, Hésio Cordeiro, Victor Valla, Cristina Possas, Ana Maria Tambellini, Sara Escorel, Suely Rosenfeld, Eliana Labra, Ana Maria Malik, Gonzalo Vechina Netto, dentre tantos. Quando regresssei à UFPB, assumi a disciplina de Planejamento e Saúde da RMPS, na qual dividia a coordenação com o Prof. Severino Lima. Após cinco anos na docência, submeti-me à seleção do mestrado em Ciências Sociais e tornei-me mestrando daquele Programa. Nesse período, já atuava, também, como liderança sindical da Associação dos Docentes

da Universidade Federal da Paraíba – ADUFPB-JP – e da ANDES-SN, inclusive, participando de diretorias do Sindicato Nacional e de sua Sessão Sindical a ADUFPB/JP.

A minha atuação sindical extrapolou a UFPB, com a filiação do nosso sindicato à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Daí, preocupado com a formação sindical em geral, passei a atuar com o Grupo de Trabalho de Políticas da Educação – GTPE da CUT, com a equipe da Profa. Vera Amaral, secretária geral, e da Profa. Inês Navarro, secretária de formação daquela entidade sindical. Nesse período, conheci pessoas que tinham trabalho voltado para as ações populares, e trabalhávamos, também, o processo de formação geral dos trabalhadores dentro da central sindical, tentando organizar os mecanismos internos. É importante pontuar, ainda, minha aproximação com assuntos relacionados à organização comunitária, desde a residência médica, estando junto da população e apoiando suas lutas, em uma perspectiva de buscar conhecimento, refletir sobre a realidade e viver experiências.

Após ingressar no mestrado, liguei-me ao Setor de Estudos e Apoio aos Movimentos Populares – SEAMPO, o qual tinha experiências tanto na zona rural quanto na zona urbana. Nesse período, estava se iniciando um trabalho junto ao Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e, coincidentemente, Zezinha, minha companheira, que já trabalhava nesse sindicato, desde 1988, trazia a preocupação com a formação geral dos trabalhadores na construção civil. Em um momento de greve, o SEAMPO envolveu-se com aquele sindicato, e passamos a fazer um trabalho de assessoria na área de segurança e saúde do trabalho nos seus canteiros de obras. Dialogávamos muito com os trabalhadores; foi quando foi reforçada em mim a percepção da importância do elo sindicato-trabalhador.

Enquanto assessorava o sindicato, surgiu a oportunidade de trabalhar como médico na entidade. O SUS organizava-se, e o movimento sindical compreendia que essa era uma função estatal, e não sindical. E como pretendia discutir a relação saúde-trabalho-

sindicato na minha dissertação de mestrado, combinamos com o sindicato de fazer esse trabalho de transição. Além do mais, tinha a oportunidade de passar algo mais aos trabalhadores que somente atendê-los e medicá-los. Passava a ter uma visão mais ampliada e de crítica social sobre a saúde e o adoecimento daqueles trabalhadores. Atendi aos trabalhadores e suas famílias no consultório do sindicato e reservei uma amostra dos trabalhadores que atendi pelo menos três vezes durante um ano de trabalho; daí, montou-se o projeto sobre a relação entre trabalho e saúde-doença na construção civil. Atendia durante o dia e à noite; íamos ao canteiro de obras fazer rodas de conversas e discutir com os trabalhadores questões trazidas por eles no consultório. Nos espaços de diálogo, fazíamos onexo entre os assuntos trazidos e a saúde. Por que eles chegam no consultório com dores musculares ou problemas de coluna ou verminoses? Então, destrinchávamos os diagnósticos recorrentes e observávamos suas relações com o processo de trabalho da construção civil.

Discutíamos também assuntos bem amplos e estruturais – no sentido da sociedade – como o machismo, o preconceito e o fato de o homem querer parecer mais forte do que realmente é; ou, até mesmo, demonstrar que o trabalhador tem fraquezas e que também adoce. Nesses espaços, acessávamos a sensibilidade deles fora do processo de trabalho. No trabalho, eles mostravam força; já nas rodas de conversa, caíam todas as máscaras e as couraças, apresentando-se como humanos que são. Então, muitos choravam, pediam para ler e responder cartas de familiares. Como eles mesmos diziam: “Estamos todos em um laço”, o que nos faz acreditar que tudo o que era discutido os unia de alguma forma.

Foi uma experiência muito rica para mim, ainda que não fosse tão claro que aquilo se tratava de uma ação, de uma práxis da Educação Popular; não tinha essa visão nem uma aproximação teórico-conceitual sobre o tema. O que me conduzia era a experiência das vivências práticas do tempo da minha juventude, da graduação e da RMPS. Sendo assim, foi muito importante a minha vivência

enquanto estudante de medicina dentro da universidade, mesmo sendo um curso elitista – e pago nos três primeiros anos. Só consegui entrar no curso por causa do financiamento do crédito educativo, pois era uma pessoa pobre – minha família era de classe média baixa. Morávamos em um bairro popular, conhecido como Catolé, em Campina Grande (PB), onde tínhamos uma relação forte com movimentos de juventude, movimentos da igreja católica, com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs.

É interessante como essa coisa da Educação Popular, muitas vezes, está em nós, na nossa prática, ainda que de modo inconsciente ou pouco consciente, mas está em nós e fica impresso como referência. Tive no final da infância uma experiência de seminarista. Lembrei agora que os seminaristas mais graduados, na comunidade de Bodocongó, em Campina Grande, tinham assumido a Cruzada do ABC, um dos programas de alfabetização da Ditadura, naquela época entre 1967 e 1968. Esse programa realizava alfabetização de jovens e adultos, e, tempos depois, já no mestrado e doutorado, envolvo-me com a alfabetização de adultos na Universidade. Lá atrás, vivi uma experiência que não era minha diretamente, mas que me marcou, pois tive alguma inserção no projeto Cruzada do ABC, ajudando como podia as freiras e os seminaristas no processo de alfabetização das pessoas da comunidade.

Uma experiência interessante por conseguir levar a alfabetização para pessoas empobrecidas, pessoas humildes, que não tiveram esse direito quando eram mais jovens. Esse fato acontece como um elemento de ligação importante na minha história acadêmica futura. No doutorado, revisamos todos os programas de alfabetização que aconteceram no Brasil desde o século passado, e quando revisamos a Cruzada do ABC, para mim, foi um ponto bastante familiar, por fazer parte da minha história e por ter vivido um pouco daquela realidade.

O começo da formação universitária

Entrei na Universidade, no curso de Medicina, em 1977. E, logo no segundo período do curso, conseguimos fazer o grêmio estudantil tornar-se Diretório Acadêmico; dessa maneira, promovendo uma desvinculação com mais uma invenção da ditadura militar. O Diretório Acadêmico seria uma instituição política dos estudantes. Em 1978, fizemos um programa para o Diretório Acadêmico que envolvia cultura, leituras, murais, revistas, poesias, e foi assim que começamos a trazer os estudantes para um trabalho literário e, ao mesmo tempo, discutíamos cultura e suas implicações sociais. Também montamos um Cine Clube com filmes que não passavam no circuito comercial, por exemplo: “Como era gostoso meu francês”, que é uma obra a partir de um livro de Darcy Ribeiro, “Maíra”, que é um documentário sobre os povos indígenas, “O amuleto de Ogum”, que mostrava a rica cultura negra baiana, “O encouraçado Potemkin”, que mostrava um movimento de revolta dos marinheiros russos, em 1905, dentre outros.

Nessa proposta cultural, também criamos um grupo de teatro; escrevemos algumas pequenas peças e encenamos peças de colegas, ratificando um movimento político, dizendo não à ditadura, lutando por liberdades democráticas e fazendo resistência. Era também um momento de trabalharmos a relação da cultura com os estudantes de Medicina. Éramos muito rechaçados dentro do curso; não foi fácil. Na primeira eleição para gestão do diretório acadêmico, fizemos uma chapa com o nome “Abertura”, e um grupo de oposição – de direita – fez outra, com o nome “Fechadura”. Vencemos e, nos anos seguintes a 1978, fomos articulando com outros movimentos, como o da reconstrução da União Nacional dos Estudantes – UNE, por exemplo. Mesmo, às vezes, rachando com o grupo por questões ideológicas nacionais e internacionais, seguimos construindo um movimento de melhoramento do curso de Medicina pelos seis anos da graduação.

Sou oriundo de movimentos ligados à igreja católica. Minha concepção política e social era bem alinhada com a Teologia da

Libertação. Particpei de grupos jovens, da Pastoral da Juventude, da Pastoral do Meio Popular, da Pastoral Universitária, e nesses espaços, que eram muito protegidos, pois eram ligados à igreja, tínhamos espaço livre para discussão e formação política. Fui formado nesses movimentos em uma vertente franciscana. Os frades que nos apoiavam na igreja, em Campina Grande, contavam a história de São Francisco de Assis, e seu legado inspirava-nos no engajamento acerca das causas dos empobrecidos, dos fracos, dos doentes, da natureza e da ecologia. Como liderança da pastoral católica, tivemos encontros com Dom Helder Câmara, Leonardo Boff, Clodovís Boff, Gustavo Gutiérrez e José Comblin, primeiros teóricos da Teologia da Libertação. Esse contato com ícones do movimento pastoral foi importante para minha formação. Na rotina social de engajamento pelos mais pobres, assumíamos como importante o movimento mobilizador da população. Realizávamos muitas ações, mas, na maioria delas, não tínhamos uma reflexão teórica mais profunda estabelecida.

Quando fazia o doutorado, trouxemos Michel Jean Marie Thiollent para discutir conosco em um seminário de Educação Popular, e ele falou-nos sobre Charles Beylier, um professor francês que atuou nas décadas de 1970 e 1980 na UFPB, em Campina Grande – hoje UFCG –, no Mestrado de Sociologia Rural. Michel queria muito encontrar os arquivos do referido professor, por ser um material documental fundamental para a história da Educação Popular no Brasil daquele período. Levei um baita susto, pois o professor vinha a ser o Padre Charles, com quem convivi quando este era o pároco do meu bairro e de outras paróquias ao redor de Campina Grande. Ele era também assessor dos movimentos populares e pastorais. Sabia que era também docente universitário em Campina Grande, mas desconhecia o seu lado acadêmico na perspectiva da Educação Popular. Conhecia o padre Charles das práticas populares, das experiências populares. Descubro hoje que praticávamos a Educação Popular sem uma reflexão teórica clara e consciente, apesar de ter lido, em 1978, um livro basilar para a Educação Popular, *“Educação como prática da liberdade”*, de Paulo

Freire, que ganhara de um amigo de movimento de juventude. Esse livro foi inspirador para a minha prática.

Conhecer os escritos e o trabalho de Paulo Freire, conhecer alguém refletindo sobre a realidade brasileira, pensando medidas para a educação e propondo uma filosofia que trabalhava a experiência e a realidade das pessoas, seus anseios e suas dúvidas, era inspirador. Por isso, a experiência de Angicos (RN) foi pioneira nacionalmente como um projeto dos mais importantes para a alfabetização e educação de adultos. A experiência e a base do engajamento social são muito importantes para a formação da juventude e foram suportes essenciais para mim, enquanto egresso do curso de Medicina. Foi primordial colocar um pouco de lado a clínica e pensar a saúde a partir da discussão com as pessoas. Fazíamos consultas, diagnosticávamos condições de saúde, prescrevíamos medicações, mas o que queríamos mesmo era organizar as pessoas partindo de suas situações de saúde.

Nesse sentido, o trabalho da construção civil foi bastante interessante, pois fiquei aproximadamente dois anos como médico, recolhendo material para a dissertação de mestrado, articulando a sociologia da saúde com a saúde do trabalhador, além de me deixar vinculado com o movimento da construção civil. Até hoje, vou ao canteiro de obras, como médico, discutir alguns assuntos relacionados à saúde dos trabalhadores como pessoas, cidadãos: alcoolismo, tabagismo, doenças sexualmente transmissíveis e coisas do gênero. No período em que estava lá, começava a nascer a Escola Zé Peão.

A Escola Zé Peão, na verdade, nasce de um trabalho anterior, do qual não participei. Havia um sindicato da construção civil, antes de 1986, ainda no período da ditadura militar, um sindicato pelego; e, naqueles movimentos todos de resistência, de novo sindicalismo, de entidades livres, surge no meio da construção civil, a partir de um trabalho ligado à igreja com a pastoral operária e com outros movimentos nos quais estavam inseridos Valéria Resende, Timothy Ireland e o grupo Zé Peão. Esse grupo, depois de muita luta junto à categoria, assume o sindicato. O novo sindicato logo se une a um

conjunto de professores do Centro de Educação – CE da UFPB, tais como Maria de Lourdes Barreto, Vera Ester, Cleide, Ribamar e outras pessoas que faziam parte do mestrado recém-implantado no CE. Outros professores da psicologia, como Genaro Ieno e Milton Atayde, também estavam envolvidos com as lutas do sindicato da construção civil. Esse trabalho é que faz mais tarde com que a Escola Zé Peão nasça na tentativa de alfabetizar os trabalhadores, pessoas que não aprenderam a ler e a escrever no tempo certo. Ficava bastante difícil trabalhar a construção política da categoria com pessoas analfabetas.

Dessa demanda, surge a ideia de se criar uma escola no seio da categoria, dentro dos canteiros de obras, para fazer alfabetização e educação de jovens e adultos. Os professores do CE montaram o projeto e, justamente em 1990, o governo Collor abriu, no FNDE, uma linha de financiamento para projetos de alfabetização de adultos. A Universidade faz o projeto, recebe o financiamento e passa a trabalhar com a Escola Zé Peão. Depois do primeiro ano, o financiamento nacional foi cortado, e o projeto passou a ser financiado por órgãos externos e uma série de instituições internacionais. Dessa forma, o projeto entrou em ação e passou a fazer Educação Popular e alfabetização de adultos nos canteiros de obra.

Considerando o movimento da construção civil, metodologicamente, esse projeto estava fundado em um tripé: o contexto social dos trabalhadores, a especificidade escolar e o sentido da escola para os trabalhadores da construção. A Escola Zé Peão não tinha um currículo fechado como as outras escolas; montavam-se os componentes curriculares a partir dos próprios trabalhadores e de acordo com suas necessidades. Caracterizava-se como um projeto de extensão articulado às secretarias Municipal ou Estadual e, depois, no governo Lula, ao Ministério da Educação. As pessoas precisavam aprender a ler e a escrever; e encontrou-se inspiração na filosofia freiriana para trabalhar com o contexto da construção civil, partindo de palavras e questões que podiam ser geradoras da alfabetização/educação do trabalhador.

De certa forma, foi um trabalho que se tornou cíclico, a partir da necessidade de aprendizado dos trabalhadores e do seu contexto social. Calcava-se em temas sociais que eram discutidos e, depois da oralidade, seguia-se um processo de silabação. Ao mesmo tempo, recolhiam-se com eles questões e assuntos geradores para o processo educativo. Com isso, surgiram vários assuntos relacionados à saúde, e precisaram de uma pessoa para assessorar nas questões recolhidas. Assim, fui convidado para assumir essa função para o ano de 1995, por já estar realizando um trabalho anterior com a saúde na própria construção civil.

Nesse cenário, passei a fazer oficinas de trabalho e formação com os educadores, que eram estudantes das licenciaturas dos cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia, Matemática e Geografia da UFPB. Todos os que se interessavam em serem educadores da escola passavam por uma formação de 40-60 horas e depois eram selecionados. O Projeto Escola Zé Peão, a partir de 2003, com o governo Lula e com a criação do programa Brasil Alfabetizado, integrou-se ao programa nacional de alfabetização. O professor Timothy foi convidado para cuidar da Educação de Jovens e Adultos no Ministério da Educação e acabou inserindo a escola no programa. O Projeto Brasil Alfabetizado financiava os coordenadores pedagógicos e os educadores da escola.

Passei muito tempo como assessor da saúde na escola e, no segundo semestre de 2010, assumi a coordenação geral do Projeto Zé Peão, em uma perspectiva de reformulação e recuperação do projeto multicêntrico original, articulando-se ao Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e ao Centro de Educação. Com uma equipe de sete ou oito professores dos diversos centros da UFPB, recuperamos todo o projeto, fazendo retornar a biblioteca volante e os projetos dinamizadores, montando o Programa Escola Zé Peão. O programa dividia-se em eixos de aprendizagem, como a biblioteca volante, o ensino da matemática, a alfabetização, a nutrição e a saúde na

construção civil, o estímulo à leitura e ao Varanda Vídeo, que foi um projeto cultural dentro da Escola Zé Peão.

O Varanda Vídeo foi pensado como uma metáfora, a partir do mundo do trabalho da Construção Civil. Os trabalhadores estavam voltados o tempo todo para dentro do edifício em construção; esse seria um momento do trabalhador ir para a “varanda” do prédio para contemplar algo no mundo externo ao seu trabalho, uma janela aberta para o mundo em volta – longe ou perto. Era um momento de descontração, de recreio, de ócio criativo, educador. Os trabalhadores eram levados a ver um filme, uma expressão da arte retratando uma dada realidade, uma estória que fazia sentido ou de onde poderia extrair sentido para a sua vida, para sua aprendizagem. Às vezes, o filme era uma escolha deles; em outra hora, uma fita sugerida pela coordenação. Era uma atividade extracurricular que se acoplava ao processo de aprendizagem. Às vezes, dava-se pela compra de uma sessão em um dos cinemas da cidade. Muitos trabalhadores, às vezes, iam ao cinema pela primeira vez. Uma experiência fantástica, curiosa, excitante.

Sem dúvida, foi a experiência mais rica que vivi dentro da Universidade. Entretanto, não sei se sou um educador popular; os educadores populares são os participantes do projeto que nós formamos; mas tenho clareza que participei da formação de muitos educadores populares. Vale salientar ainda que inúmeros educadores populares me formaram enquanto agente político do meu tempo.

A extensão popular: educação e estímulo à autonomia das pessoas

O trabalho com extensão aconteceu na minha trajetória, quando coordenei a disciplina Desenvolvimento da Comunidade e da Comunicação. Junto com os alunos, fiz um levantamento das ações de extensão dentro da Universidade. Desenvolvemos o “Projeto Valentina” em um acampamento de sem-tetos, no bairro de Valentina

Figueiredo, município de João Pessoa, com estudantes de Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, Educação Física e Nutrição. Atuamos tanto no processo de discussão dos sem-teto quanto no processo de saúde das crianças, os seus filhos. Como as condições sanitárias eram as piores possíveis, as pessoas moravam em barracos terríveis, com muitos animais de estimação, especialmente cachorros. Era uma miserabilidade inimaginável; as crianças apresentavam muito bicho-de-pé. Começamos lendo sobre tal condição de adoecimento e discutindo sobre o *Tunga penetrans* – o bicho-de-pé. Uma amiga chamada Dilma fazia o doutorado e trabalhava com mamulengos e bonecos na zona rural. Aproveitamos essa ideia de trabalho e fizemos uma oficina de produção de bonecos com garrafinhas PET no CCS. Os participantes do projeto fizeram uma série de textos infantis com criação de três personagens: Tunga, Tinguinha e Tungão.

Com o teatro de bonecos, introduzimos na comunidade a discussão sobre o bicho-de-pé e várias informações sobre como evitá-lo, e, na mesma oportunidade, já falávamos no teatrinho de alimentação saudável, que foi um estímulo à criação de uma horta comunitária dentro do acampamento. Depois, descobrimos outra doença de pele recorrente nas crianças e construímos um sabão de ervas para higienização delas, mostrando a necessidade de uma boa higiene diária. Outra estratégia foi conversar também com os pais, levar vídeos, além de discutir outras medidas a serem tomadas no acampamento. Certo dia, um homem começou a executar um projeto de escolinha de futebol no acampamento, e depois descobrimos que a real motivação dessa ação era captar meninos para serem aviõezinhos do tráfico de drogas. Mas, logo foi desarticulado pela polícia.

Em alguns momentos, tínhamos muitas dúvidas sobre o que iríamos fazer, porque não sabíamos como fazer, por isso fomos aprendendo no dia-a-dia, em contato com o acampamento. Esse foi o primeiro projeto e, enquanto o executava, fui convidado para trabalhar no Ministério da Saúde e fiquei dois anos fora da UFPB. O projeto ficou no meu departamento com o professor Rodrigo Pinheiro de

Toledo Vianna e alunos da Medicina e da Psicologia. Quando voltei, a experiência estava andando com as próprias pernas e achei que não tinha necessidade de continuar nela.

Após o doutorado, já em 2008, em uma discussão em sala de aula do Curso de Nutrição, uma aluna expôs a situação da divisão da população perante a retirada das USFs – Unidades de Saúde da Família – de dentro das comunidades, para uma construção que passaria a abrigar uma Unidade Integrada de Saúde. Sendo assim, fui conhecer essa realidade com essa aluna. Era no Bairro São José (divisa com o bairro Manaíra e colado a um shopping center da cidade). Depois, começamos a reunir algumas pessoas para irmos à comunidade e discutirmos esse processo de mudança para a Unidade. Apesar de toda a indignação da população, já tinham instalado a unidade integrada; então, fomos com os estudantes discutir toda a situação de saúde comunitária. Logo depois, voltei para lá com estudantes da Nutrição, com a prática da disciplina de Nutrição e Saúde Coletiva. Dessa prática, nasceu um programa de extensão: o PESC – Pesquisa e Extensão na Saúde Coletiva. Nesse projeto, trabalhamos com crianças, adolescentes e gestantes, com o foco sempre voltado para a Atenção Básica, discutindo as diversas questões desse tipo de atenção à saúde.

Essas ações foram bastante interessantes por relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão popular nos projetos executados. Conseguíamos trabalhar os três pilares fundamentais da Universidade na perspectiva da Educação Popular. O PESC perdurou até 2012, com realização de pesquisas e Trabalhos de Conclusão de Curso. Depois disso, dediquei-me apenas ao Projeto Escola Zé Peão, por ter assumido sua Coordenação Geral. Minha contribuição para extensão popular teve relação com o Projeto Valentina, com o PESC e com a Escola Zé Peão, com temas voltados à saúde, à educação e ao estímulo da autonomia nas pessoas.

Inspirações e referências: pessoas que produziam em uma perspectiva popular e de libertação do povo

Ao longo de minha trajetória, posso citar algumas referências: Padre Charles Beylier, Gustavo Gutierrez, Clodovis e Leonardo Boff, figuras da Teologia da Libertação, assim como Dom Marcelo Cavalheira, em Guarabira, Dom Helder Câmara, em Recife, pessoas que produziam em uma perspectiva popular e de libertação do povo, além do próprio Paulo Freire, como grande referência teórica. Depois, já na época de residente, tive a oportunidade de assistir Paulo Freire expondo as ideias que estão em suas obras – algumas já lidas por mim. Isso foi muito rico. Não podemos deixar de referenciar nossos pares da extensão popular, nas pessoas de Eymard Vasconcelos, Kátia Queiroz e Dailton Lacerda, um grupo de pessoas com quem ajudei a desenvolver a extensão popular no CCS. Não posso deixar de reconhecer todo o esforço do PPGE, com duas referências fundamentais: os professores José Francisco de Melo Neto (Zé Neto), meu orientador no doutorado, e o professor Timothy Denis Ireland (Tim), com todo seu trabalho na Cátedra da UNESCO, o grande iniciador do Projeto Zé Peão, além do grupo de educação e alfabetização popular do CE.

Vale ressaltar que, mesmo sendo uma referência máxima, a Educação Popular não se resume a Paulo Freire. É fato que há um pensamento freiriano guiando a Educação Popular, mas não podemos achar que a teoria freiriana abarca toda a grandiosidade da Educação Popular. Podemos destacar outros teóricos; na verdade, um grande grupo de brasileiros e não brasileiros que influenciaram o movimento de Educação Popular na América Latina. Posso citar a Conferência Internacional da Educação, em Hamburgo (1997), que dissemina todas as tendências da Educação Popular na América Latina e no restante do mundo e os pilares da Educação Popular no relatório Jacques Delors, que preparou a conferência; ou os textos produzidos na América Latina sobre a temática. Paulo Freire visitou o Chile, o Equador, a Argentina, a Europa e a África, sendo influenciado e influenciando essa tendência mundial.

Não posso deixar de citar um trabalho recente, em cooperação com o Ministério da Educação do Brasil para montarmos um projeto de alfabetização popular para a Guatemala, com profissionais de várias áreas do conhecimento, para dar suporte à alfabetização de adultos na perspectiva popular naquele país entre 2015 e 2016, trabalho coordenado por Timothy Ireland e Adriana Diniz. Entregamos um produto já traduzido para o espanhol, e parte do grupo foi até aquele país apresentar e discutir o trabalho com o Ministério da Educação guatemalteco. Esse ano, a Guatemala publicou, pelo Ministério da Educação, o material construído por nós, como material guia da educação de jovens e adultos deste país.

Sobre pensar um conceito para a Educação Popular

Não me atrevo, porque a Educação Popular é um assunto polissêmico; até podemos tentar, trazendo elementos que fazem parte do conceito. Durante o doutorado, com a análise da experiência de outros educadores populares, dentro de um projeto de pesquisa, construímos elementos de um conceito da Educação Popular.

Enquanto aspectos que não podem faltar nas práticas e ações de Educação Popular, podemos citar: a experiência, a perspectiva de empoderamento, a discussão sobre autonomia, a partilha do conhecimento. A Educação Popular não é um conceito que pode ser incutido na cabeça e no modo de ser das pessoas, mas é algo que nasce da experiência da vida. Sendo assim, a Educação Popular é formada por atores envolvidos em um determinado processo de vida e de reflexão sobre a realidade.

Quando as pessoas se envolvem em uma metodologia baseada na troca de saberes entre os sujeitos, isso faz com que elas enriqueçam seu próprio cabedal de conhecimentos e, com isso, contribuam com o enriquecimento dos outros. A experiência vivencial que se constrói a partir da análise da realidade provoca uma reflexão e um debruçar-se sobre a própria realidade; discutem-se os aspectos que nos aprisionam

dentro dessa realidade, e, a partir daí, se passa a construir elementos que empoderam e trazem autonomia diante dessa realidade.

Você constrói dentro de você e à sua volta um processo de libertação, autonomia e empoderamento que lhe coloca como agente transformador da realidade; entretanto, necessita que as pessoas estejam imbuídas do processo permeado transversalmente pela alteridade. Eu só sou eu no outro, na disponibilidade diante da vida. Então, se trabalho nessa perspectiva, se olho para a realidade e construo uma visão dela e partilho isso com os outros, aprendo com eles e ajudo no processo de educação deles. Isso é Educação Popular. Diria que a Educação Popular tem essa capacidade, sendo, também, a troca de saberes de sujeitos em construção do conhecimento; mesmo que acredite que a formulação de conceitos é uma tentativa de aprisionamento de vivências únicas e ímpares produzidas com a Educação Popular.

O desafio é enfrentar a realidade e construir visões emancipatórias diante dessa realidade

Na Educação Popular, temos que fazer certo jogo entre o local e o global, entre o particular e o geral, entre o micro e o macro. Entendo a Educação Popular com a potencialidade de trabalhar nesses dois âmbitos. Entretanto, tudo começa no micro; se inicio pequenos processos no micro e consigo transformar aspectos dessa realidade no micro, de certa forma, também estou contribuindo para a transformação do macro. Ou seja, micro e macro são duas rodas que podem ser trabalhadas pela Educação Popular. Posso pensar a Educação Popular como uma metodologia para a educação em todos os âmbitos, da educação básica à educação universitária, passando pelo ensino médio, para os microcosmos das nossas vidas. A Educação Popular é o jeito de olhar e de trocar conhecimento, a partir do momento em que você consegue perceber a realidade vivida.

Ao discutir a metodologia da ciência, Lucien Goldmann (1980, p.16) faz uma colisão definitiva com o positivismo, quando diz que “sujeito e objeto têm uma relação intrínseca”, admitindo uma identidade parcial entre o sujeito e o objeto e indo de encontro ao método positivista, que diz que “não podemos nos misturar com a realidade, o sujeito pesquisador tem objetos e precisa se distanciar deles para estudá-los”. Assim, podemos compreender que posso ser capaz de fazer parte de uma realidade e me posicionar diante dela, transformando-a no momento mesmo em que a divido com os outros. Sendo base para conceitos da pesquisa participante, tais elementos são hoje procurados em possíveis escritos sistematizados e deixados por Charles Beylier, quando atuou como professor/pesquisador e coordenador do mestrado de sociologia rural, em Campina Grande.

Contribuições teóricas e prática de ações voltadas à Educação Popular

Contribuir para a formação das pessoas. Espero ter contribuído na formação de meus orientandos, na formação dos nutricionistas egressos da UFPB, na formação dos médicos que ajudei a formar, alguns dos quais agora acompanho nas suas práticas de atenção básica. Escrevi uma tese de doutorado pensando na prática médica, na perspectiva do médico enquanto educador; mas ser um educador não significa ser um educador popular.

Em minha tese de doutorado, que recebeu o título de “*Da prática médica à práxis médica: possibilidades pela saúde da família*”, tentei fazer uma diferenciação entre os médicos da prática, que simplesmente reproduzem condutas e ações da medicina tradicional, e médicos da práxis, que são aqueles capazes de refletir sobre sua própria prática, transformando-a, educando-a. Por exemplo, fui formado para ser médico da prática, deparando-me com a fisiologia, a fisiopatologia e o quadro clínico, na perspectiva de que poderíamos resolver tudo com medicamentos, quando as doenças não são apenas biológicas,

são produzidas socialmente. Ou seja, somos socialmente biológicos e biologicamente sociais. E isso tem que oferecer outra visão ao médico sobre o processo saúde-doença-cuidado; tem que precisar que o trabalho em saúde é multiprofissional e interdisciplinar.

Temos que desenvolver um olhar para o outro que nos faça perceber que o contexto social e o território dizem muito sobre a situação de saúde das pessoas. O território e o processo saúde-doença-cuidado possuem várias dimensões que estão determinadas pela economia, pela política em seus diversos aspectos, pela antropologia, inclusive pela forma singular de construção relacional dentro de um território que é geográfico, administrativo, político, econômico, antropológico, epidemiológico, a um só tempo.

Sendo hoje preceptor de médicos residentes – na medicina de família e comunidade –, trabalho com os médicos na perspectiva popular para que eles sejam educadores populares. Acho que temos conseguido. Temos médicos que trabalham envolvidos com a comunidade, que trabalham e que, essencialmente, educam essas pessoas: as mulheres, os hipertensos, os diabéticos... A ideia é que tenham uma vida mais saudável. Todo esse processo educativo é bastante complexo. A pessoa diabética não pode ser tratada apenas com medicamentos; a pessoa hipertensa ser tratada apenas com anti-hipertensivos e diuréticos. Essa perspectiva é do médico tradicional, que olha para o outro como um consumidor de medicamentos que vão baixar sua pressão e sua glicemia. Trabalhamos com uma lógica de fazer com que a pessoa entenda o que acontece com ela, e que a solução, em grande parte dos casos, está em seu comportamento e estilo de vida, nas suas relações com os outros.

A educação em saúde pode ser realizada na perspectiva da Educação Popular, em grupos, em rodas. Como no caso das mulheres gestantes no aleitamento materno: a experiência de uma mãe que amamenta seu filho pode ser rica na formação de outras mulheres gestantes. Acredito que contribuo reescrevendo teoria na prática, com ações voltadas à Educação Popular.

SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR: A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E DO “MUNDO DA VIDA”

*Lindemberg Medeiros de Araújo*⁴⁹

Introdução

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobriir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI apud FREIRE, 1988, p. 09).

Há aproximadamente dois anos, participando da programação de um evento⁵⁰, pude apreciar uma mesa redonda intitulada “Currículo: Leituras em Paulo Freire⁵¹”. Lá, ressaltou-se a visão de currículo contida na obra freiriana, entendido o currículo como um processo que, integrando práticas e reflexões gnosiológicas, fundamenta as relações educador/educando; relações estas caracterizadas pela construção do conhecimento inerente ao processo de ensino-aprendizagem e aos processos educativos em geral⁵². As reflexões expostas naquela mesa estimularam o meu exercício gnosiológico, no sentido de transportar-me para o meu universo teórico-prático e fazer reverberar a minha

49 Médico Sanitarista (RMPS/CCS/UFPB, Mestre em Ciências Sociais (CCHLA/UFPB) e Doutorando em Educação Popular (PPGE/CE/UFPB). E-mail: lindembergara@globo.com;

50 Refiro-me ao I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, evento promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, através Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC/CE/UFPB, e realizado no período de 12 a 14 de novembro de 2003. Nesse evento, proporcionou-se aos pesquisadores e educadores interessados um espaço de diálogo, reflexão e análise da educação brasileira, do currículo escolar e das diversas práticas socioculturais.

51 A mesa redonda a que me refiro foi composta pelos pesquisadores Afonso Celso Scocuglia, Maria Eliete Santiago e Alder Júlio Ferreira Calado.

52 Conferir em: SCOCUGLIA, A.C. – **Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo**, texto preparado especialmente para comunicação no I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares.

experiência de trabalho no Projeto Escola Zé Peão⁵³, onde presto assessoria na área da saúde, mobilizando o currículo que fundamenta a construção de conhecimento dos educadores e educandos com respeito ao tema.

Ao explicitarem as suas leituras sobre como o currículo é uma presença forte e se estende sobre toda a obra freiriana, os apresentadores aguçaram e expandiram o meu horizonte para um exercício da interação possível entre a obra de Freire e a práxis da Escola Zé Peão. Foi do desafio desse exercício que nasceram as ideias que mobilizo neste ensaio.

O ensaio versará, assim, sobre como alguns elementos e categorias freirianas estão presentes na discussão do Projeto e são recuperadas na percepção e operacionalização dos temas geradores, que compõem o currículo relativo à saúde, com a finalidade de reorganizar o conhecimento de educadores e educandos do projeto. Ainda, aprofundará a discussão sobre o processo saúde/doença e a sua conexão com a construção da cidadania, finalidade objetiva e explícita no discurso sindical que criou e mantém a Escola⁵⁴. A questão do currículo será, portanto, o tema transversal de todo o ensaio.

A intencionalidade da criação do Projeto Escola Zé Peão e a indução de uma concepção curricular que, em si, recupera o pensamento freiriano

Para melhor esclarecer aos leitores, faço aqui uma breve contextualização dos elementos que estiveram presentes na fundação da experiência, já exitosa, do Projeto Escola Zé Peão. Parto dos motivos

53 A Escola Zé Peão é um projeto desenvolvido pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa – SINTRICOM –, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Centro de Educação, Campus I.

54 Ressalto aqui a oportunidade que tive, há pouco mais de dez anos, de elaborar, ao lado dos integrantes do grupo Zé Peão, a minha dissertação de mestrado, intitulada **Trabalho e Saúde-Doença nas Indústrias da Construção Civil - Edificações - de João Pessoa**. Lá, além de acompanhar e testemunhar o trabalho da diretoria sindical da época, pude organizar com ela várias iniciativas e intervenções que discutiam a conquista da saúde como realização mesma da cidadania.

iniciais explicitados pelo sindicato da categoria, quando, em parceria com a Universidade, idealizou o Projeto. A leitura de alguns escritos e mesmo a longa convivência com os que formam o grupo político Zé Peão⁵⁵ demonstra que o sindicato partiu do entendimento de que “a condição de analfabeto sempre dificulta o trabalho sindical de organização para uma participação mais efetiva nas tomadas de decisão da categoria” (PROJETO ZÉ PEÃO, 1995, p. 02). Por isso quis o SINTRICOM⁵⁶, com a sua iniciativa, contribuir para construção da cidadania desses trabalhadores que, marginalizados, em muitas situações, passam a acreditar não existir solução para os problemas sociais, os seus problemas.

Por outro lado, considerando-se a visão da Universidade, a Escola Zé Peão é uma atividade de extensão da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários, executada pelo Centro de Educação⁵⁷, que permite à instituição sair dos seus muros e contribuir com a formação específica dos seus alunos, na perspectiva de atuarem na capacitação social dos trabalhadores da Construção civil, objetivo que é buscado através de estratégias de escolarização e ensino-aprendizagem.

No Projeto, a formação desses educadores

é entendida como um processo contínuo, que abrange não só o período de formação inicial – antes do ingresso em sala de aula – mas também o trabalho de acompanhamento pedagógico de que participa o professor durante toda a sua permanência no Projeto. Essa formação toma como ponto de partida os sujei-

55 Esse grupo foi constituído em 1981, como uma oposição sindical que representava, além dos anseios da categoria, uma forte resistência ao atrelamento sindical aos patrões e ao Estado, além da luta por sindicatos livres e combativos, em um movimento que ficou conhecido como “novo sindicalismo”. Mesmo tendo sido derrotado na primeira disputa, em 1983, o Zé Peão logrou êxito em uma disputa subsequente, em 1986, e, desde então, dirige o SINTRICOM.

56 Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa.

57 Na verdade, o Centro de Educação nessa tarefa recebe a colaboração de professores de diversas áreas do conhecimento, que compõem um grupo de assessores que interage de forma interdisciplinar com a coordenação pedagógica na formação mais específica dos educadores e educandos do Projeto. No caso, os educadores são, em sua maioria, alunos das diversas licenciaturas oferecidas pelo Centro de Educação, ainda que a experiência também esteja aberta para outros alunos, de outras áreas, que cursem as licenciaturas da UFPB.

tos do processo educativo, os operários da indústria da construção – e o contexto em que estão inseridos como trabalhadores, cidadãos, e seres humanos –, e visa instrumentalizar o futuro professor, ou seja, prepará-lo para alfabetizar trabalhadores da construção civil, a partir do entendimento da alfabetização como um processo que possibilita a ampliação e o aprofundamento de sua compreensão da realidade social, por meio da aquisição da linguagem, da matemática e dos conhecimentos gerais, tendo em vista instrumentalizar esses trabalhadores para lhes possibilitar a reivindicação de seus direitos de trabalhadores e cidadãos e sua qualificação profissional (PROJETO ZÉ PEÃO, 1998, p. 58).

É dessa forma que o Projeto

tem contribuído de forma valiosa para a formação de professores de alfabetização de adultos, numa perspectiva popular, trabalhando a formação do operário como uma mediação para a formação do educador. Dessa forma, [a UFPB] assume também um compromisso de extrema relevância para a democratização/aquisição do saber escolar pela classe trabalhadora, através da apropriação dos instrumentais de fundamental importância para a sua luta na conquista de sua cidadania (PROJETO ZÉ PEÃO, 1998, p. 06).

Como resultado da sua iniciativa, o sindicato vem pondo em prática a Escola Zé Peão, que visa na sua ação a alfabetização e a pós-alfabetização dos operários da sua categoria, oferecendo-lhes os recursos da linguagem, da matemática e dos estudos sociais e da natureza. Objetiva, com essa ação, oferecer ferramentas que sejam capazes de expandir a capacidade intelectual, crítica e criativa dos trabalhadores da construção civil, para que estes se transformem em pessoas cada vez mais capazes de ler o mundo, suas circunstâncias e significados.

Assim, o Projeto pretende

integrar os operários da construção civil à sociedade para que os mesmos se sintam capazes de entender que é fundamental a participação deles para a implementação de um processo de mudança. [E nesta perspectiva,] pressupõe que a atividade educativa seja considerada em seus múltiplos desafios, como, por exemplo, os de natureza político-social (homens concretos lutando por uma vida melhor), histórica (homens situados em um tempo e um espaço) e pedagógica (homens conscientes utilizando metodologias e recursos adequados para a construção do seu saber) (PROJETO ZÉ PEÃO, 1998, p. 13).

Como se pode ver, o posicionamento das duas instituições (sindicato e Universidade), ao proporem o projeto, sugere, desde o início, a ideia de engajamento, de compromisso, de participação, de rejeição a qualquer atitude de alienação ou neutralidade diante das tarefas históricas enfrentadas pelos trabalhadores. Posição que pode ser relacionada diretamente ao pensamento de Paulo Freire, quando este afirma que

Impedidos de atuar, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. [Mas] Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso,

decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. [...] O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em 'coisas' (FREIRE, 1983, p. 18-19).

Analisando mais profundamente a intencionalidade explícita dos idealizadores, o projeto em si já funciona como um indutor, como uma diretriz de base para definição de uma concepção curricular; neste caso, perfeitamente sintonizado com a visão freiriana de ler a palavra a partir da leitura do mundo, da cultura, da linguagem do educando, do conhecimento popular na sua relação com o saber elaborado pela escola, pela academia. Como muito bem coloca Scoguglia:

Encontra-se aí implícita a idéia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção... (SCOCUGLIA, 2003, p. 01).

Esse mesmo raciocínio também está presente na obra de Cambi (1999), que, ao fazer uma recuperação da história da pedagogia, discute a contribuição de Paulo Freire no contexto das pedagogias radicais do século XX. Analisa que a mesma se desenvolve dentro de um processo em que o educando reconquista a sua própria linguagem, a sua capacidade de tomar a palavra e por ela analisar os significados de sua colocação histórica e social; e, assim, produzir a emancipação da sua consciência e da sua classe, colocando-se em condições de participar da vida civil pela própria reapropriação de si mesmo e da sua consciência.

Poder-se-ia ainda, à guisa de encerramento desta secção, lembrar Paulo Freire, quando este problematiza os desafios e os saberes necessários à prática educativa como uma práxis fundada em um diálogo que tem a finalidade de uma reflexão crítica:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura no outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 153).

A inserção da saúde na organização do currículo da Escala Zé Peão

O debate e a produção de conhecimento sobre a saúde têm evoluído muito nas últimas décadas, especialmente com a sua abertura para outras disciplinas que não apenas as do biológico. Isso tem se refletido, inclusive, no planejamento, execução e avaliação de ações – entre elas as educativas – e serviços que são colocados à disposição da comunidade. Todavia, mesmo assim, algumas barreiras ainda persistem e precisam ser quebradas no que tange à organização e democratização do conhecimento produzido e da participação popular no processo. E, neste aspecto, um dos primeiros problemas a ser vencido é o do enfoque excessivamente técnico, que é dispensado à problemática da saúde, e o seu isolamento e limitação aos técnicos e estruturas que atuam na sua assistência e vigilância.

Um dos efeitos do que acabo de afirmar pode ser constatado no fato de que, sempre que a saúde é discutida ou avaliada, a discussão ou avaliação se dá partindo-se do exame do seu contrário, da sua negação: a doença. Relaciona-se saúde com bem-estar, com vida, com condições econômicas, sociais e ambientais favoráveis, mas, quando se afere o grau de desenvolvimento de uma população, de uma região ou mesmo de um país, toma-se as estatísticas de morbidade e

mortalidade, ou seja, a quantidade de doentes e de mortos produzida nas diversas faixas etárias e a quantidade de serviços e de recursos – humanos e materiais – disponíveis, como parâmetro de explicação ou avaliação.

Isso é relativamente fácil de ser compreendido se reconhecermos que o foco da discussão continua centrado preponderantemente na doença e no viés da assistência, que sempre irá gerar como produto o restabelecimento ou a morte dos indivíduos. Ou seja, na teoria, considera-se que os aspectos econômicos, socioculturais e ambientais são determinantes do adoecer e do morrer, ainda que essa visão não seja levada à prática, o que se daria com a consequente incorporação dos destinatários das ações e serviços – vale dizer, dos usuários, da população – à discussão, formulação, execução e avaliação de um conjunto de políticas que podem ter o concurso dos diversos atores sociais como copartícipes.

E, se assim se procede, talvez se possa inferir que ainda não se enxerga, suficientemente, a dialética relação que está na base dos fenômenos saúde e doença, quando estes se expressam no processo social em que estamos inseridos. Em outras palavras, se a doença é produzida socialmente, a saúde também o será, desde que sejam criadas as condições para isso. E aí, sem dúvida, a participação popular, a democratização da sociedade e o investimento na informação e na educação em saúde são questões fundamentais.

Nesse sentido, tendo no conhecimento um elemento de proa para a construção de cidadania e assumindo uma visão totalizadora que procura entender a saúde enquanto um processo socialmente construído, é possível assumir o objetivo de organizar o conhecimento dos educadores e educandos, a partir das suas próprias experiências de vida e, assim, resgatar a metodologia e a experiência educativa do Projeto Escola Zé Peão.

A integração do conhecimento específico da saúde nas atividades pedagógicas da “Escola” se dá em um diálogo sistemático que envolve todos os participantes da experiência, notadamente

os educadores e educandos. Diálogo construído nas salas de aula montadas nos próprios canteiros de obra, nas reuniões, nas visitas pedagógicas e nas oficinas temáticas, um componente fundamental na articulação entre metodologia⁵⁸ e conteúdos necessários à formação dos educadores e educandos.

Cidadania e saúde: saúde é cidadania

A construção da cidadania tem sido um dos pontos essenciais da discussão da saúde, especialmente nos últimos trinta anos, quando esta passou a ser entendida no seu sentido ampliado: saúde como síntese de múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais; saúde e doença como resultantes de um intrincado jogo definido pelas condições objetivas de vida de um indivíduo ou população. A ampliação desse conceito alarga e multiplica os espaços de discussão e cria novas possibilidades de evolução do conhecimento, que podem levar ao compromisso e à **responsabilidade histórica** de humanização do próprio homem; humanização que Freire afirma não poder ser feita de outra forma que não pelo caminho de uma práxis que coloque a **realidade concreta frente a homens concretos (FREIRE, 1983)**.

Neste sentido, uma das discussões que se insere no currículo da saúde e que é levada para as salas de aula, é aquela em que, partindo do “mundo da vida⁵⁹” dos educadores e educandos, se contrapõe à definição racional-legal da nossa constituição⁶⁰: *Saúde: direito de todos*

58 As ações educativas que caracterizam o projeto se pautam em três princípios metodológicos básicos: o da contextualização, o da significação operativa e o da especificidade escolar. Assim, procuro explorar a temática da saúde, considerando estas dimensões e recuperando-as no pano de fundo das discussões que mobilizam o currículo do projeto: a construção da cidadania dos alunos/operários. Para maiores detalhes sobre a metodologia, ver: IRELAND, V.E.J.C. – Alfabetização de Adultos – Ainda a Questão do Método. mimeo. João Pessoa, s.d.

59 A expressão “mundo da vida” é aqui utilizada no sentido oferecido por Habermas, através da teoria da ação comunicativa, fundada na linguagem, e que se expressa na busca do consenso entre os indivíduos por intermédio do diálogo, da razão comunicativa. Essa razão comunicativa, que se encontra na esfera cotidiana de educadores e educandos, é constituída pelos elementos da cultura, da personalidade e da inserção de cada um na sociedade (esfera pública) e na família (esfera privada).

60 Na prática, essa discussão sempre nasce de demandas dos próprios educandos, que trazem para a sala de aula as agruras e dificuldades que sofrem junto com suas famílias, no dia-a-dia, quando

e dever do Estado. Ora, aonde isso nos leva senão à decomposição de uma equação que contém dois eixos fundamentais: *direito de todos e dever do Estado*?

A ideia de efetuar tal decomposição é útil tanto do ponto de vista teórico-prático como metodológico, na medida em que se pode superar uma dificuldade inicial: a de desmistificar a discussão sobre saúde e doença como uma temática apenas dos técnicos e autoridades da saúde, trazendo-a para dentro da escola. Na verdade, os dois eixos trazem dois elementos que estão na base da construção da cidadania no Estado Moderno: a questão da garantia dos direitos e deveres individuais e coletivos e a participação/representação de interesses⁶¹.

A discussão em torno da saúde, assim, transforma-se em um debate que coloca cada educador e cada educando diante de si próprio e do seu semelhante e ambos diante da realidade, para tentar perceber a dupla dimensão individual e coletiva da sua qualidade de vida; e a responsabilidade do controle social de políticas que, se bem sucedidas, darão substância à luta pela cidadania, e a reinvenção da sociedade que, dita moderna, só consegue ser capitalista e profundamente desigual.

Essa primeira aproximação traz uma necessidade adicional de decompor cada um dos dois eixos em uma nova sequência: de um lado, saúde como direito à vida e como conquista social; do outro, a problematização dos princípios doutrinários e organizativos que regem o nosso sistema de saúde, no caso, o Sistema Único de Saúde – SUS –, e a operacionalização do conceito de território⁶², que, nele,

adoecem ou demandam ações ao Sistema Único de Saúde. As situações trazidas sempre dão conta da grande distância ainda existente entre o direito a uma vida saudável e a uma atenção à saúde, digna, e a satisfação desse direito no âmbito dos seus municípios.

61 A questão da representação de interesses pode ser entendida no contexto da noção de estado ampliado, presente na obra de GRAMSCI e repercutida por Carlos Néelson Coutinho (1989), quando afirma que, buscando uma base material para o consenso, a classe dominante, através do Estado, faz concessões à classe dominada, permitindo que alguns dos seus interesses sejam representados no Estado e influam nas políticas públicas.

62 Quando falamos de território, estamos aqui assumindo a definição de Unglert (1999): “cenário estabelecido por atores sociais no desenrolar de um processo em que os problemas de saúde se confrontam com serviços prestados e onde necessidades cobram ações. Representa muito mais que uma superfície geográfica, tendo um perfil demográfico, epidemiológico, administrativo, tecnológico, político e social, que o caracteriza e se expressa em um território em permanente

se encontra embutida enquanto motor da municipalização e da democratização da saúde.

No primeiro tema, a saúde passa a ser entendida como um direito de cidadania, como uma construção social da população nos seus diversos segmentos e organizações, sendo, portanto, matéria de domínio também popular, e não apenas de técnicos e profissionais de saúde; saúde expressa como direito à vida no seu sentido pleno, determinada por um conjunto de condições e outros direitos que também precisam ser assegurados. É o que se pode depreender, por exemplo, do que está escrito no texto constitucional⁶³ e na Lei que o regulamenta⁶⁴, aliás, textos que foram frutos de intensas lutas e negociações que envolveram os movimentos sociais em geral e o movimento popular de saúde em particular em um passado recente. Assim, chega-se a um ponto que nos permite horizontalizar em definitivo a discussão, qual seja, a saúde entendida no seu conceito ampliado e em relação direta com as condições objetivas de vida da população.

Seguindo com este raciocínio, chega-se diretamente em outro ponto, onde a saúde é entendida também como conquista social. Esse entendimento decorre diretamente da discussão anterior, que coloca a contradição entre teoria e prática, ou seja, entre a construção ideal da nossa constituição e a realidade da vida cotidiana. Nessa linha, retorna-se à ideia de construção coletiva do direito à saúde, colocada no início deste ensaio, e à noção da necessidade de promoção da saúde, explícita na definição constitucional.

E aqui, a promoção da saúde deve ser entendida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da

construção". Mais detalhes, ver: UNGLERT, C.V.S. - TERRITORIALIZAÇÃO EM SISTEMAS DE SAÚDE. In: MENDES, E.V. (Org.) Distrito Sanitário - o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde. HUCITEC-ABRASCO, 4ª Edição. São Paulo/Rio de Janeiro, 1999".

63 "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos e o acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL C.F, 1988, art. 196).

64 "A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País" (BRASIL, L.O.S, 1990, art. 3º).

sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle do processo saúde doença, e como busca de aspirações que, identificadas, satisfazem necessidades e modificam favoravelmente o meio ambiente físico e social, para que se atinja um estado, o mais completo, de bem-estar biopsicossocial (BRASIL, 1996).

Esses dois aspectos abrem uma segunda linha de aprofundamento da reflexão que, mais completa e explícita, ajuda a problematizar a segunda dimensão da saúde como conquista social: a promoção da saúde e a construção coletiva do direito à saúde.

Trata-se, então, de uma recuperação dessa discussão dentro do processo educativo, preservando e utilizando os princípios metodológicos do Projeto e da Educação Popular⁶⁵, ou seja, partindo da valorização do saber e da experiência de cada um, já adquirida ao longo da vida; do contexto em que estão inseridos e como as questões de saúde nele se colocam; da significação que o tema assume na sua vida e trabalho e da especificidade dessa discussão, tanto em termos práticos na escola como no cotidiano dos atores envolvidos.

Vencidas essas primeiras duas etapas da problematização, é necessário que se faça um exercício semelhante para ressaltar a saúde como dever do Estado; dever que normalmente se expressa através das políticas sociais de cunho setorial, mas que precisam estar integradas no plano geral da regulação da vida da sociedade. E aqui, aquela linha de raciocínio de desmistificar esse tipo de discussão como coisa concernente apenas aos técnicos e fazedores de políticas específicas das diversas áreas, e de resumir a discussão da saúde ao plano da assistência, torna-se imperiosa na discussão do dever do Estado na promoção do direito à saúde.

Assim, a primeira questão a ser colocada é a de que, ao se falar de Estado, fala-se, de alguma forma, de nós mesmos, à medida em que ele nos engloba, nos envolve, como bem coloca Gramsci⁶⁶, quando

65 Educação Popular entendida como relação dialógica, troca e síntese de saberes entre sujeitos em construção de conhecimento; construção coletiva plena de sentidos, de historicidade, de cultura; possibilidade de afirmação de identidade e de reciprocidade.

66 "O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo

fala da relação entre Estado, hegemonia e sociedade civil. Portanto, pelo menos em tese, somos todos fazedores de políticas, desde que nos coloquemos como tal, que participemos do processo. Para isto, a educação, o conhecimento e a informação são ferramentas que, por excelência, podem balizar a participação e a Educação Popular.

Para introduzirmo-nos definitivamente nesta área, é necessário que busquemos compreender como se expressam as políticas de saúde que tentam responder ao imperativo constitucional. Neste caso, deparamo-nos com a formulação do Sistema Único de Saúde – SUS, construção política que nos é muito cara, porque síntese de vários movimentos sociais, dentre os quais, o movimento popular de saúde, que atuou e atua de forma profícua nesta área. Assim, para conhecermos o SUS e a sua estrutura, torna-se necessário que sejam detalhados os seus princípios doutrinários e organizativos⁶⁷ e entendidos os sentidos da participação popular na sua construção.

A definição desta equação coloca-nos diante da tarefa de resgatar do texto constitucional esses conjuntos de princípios que, trabalhados na prática, ganham concretude nas lutas em busca da saúde enquanto direito de cidadania. Ou seja, discutindo o dever do Estado, encontramos-nos novamente discutindo a saúde como direito

daqueles sobre os quais ela governa [...]. Estado inclui elementos que também são comuns na noção de sociedade civil (neste sentido poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil), em outras palavras, hegemonia garantida pela couraça da coerção” (GRAMSCI, 1971, p. 244 e p. 263).

- 67 Considerando os princípios doutrinários, temos a universalidade, que deve ser entendida como a distribuição de ações e serviços de saúde, de modo a que todos, indistintamente, tenham acesso à atenção em todos os níveis do sistema; a integralidade, que, por sua vez, diz respeito a um conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso, em todos os níveis de complexidade do sistema; a equidade, que significa a organização e distribuição de ações e serviços à população, de acordo com as suas necessidades, ou seja, oferecer atenção desigual aos desiguais; e o controle social, que diz respeito à participação popular e ao envolvimento ativo e consciente dos usuários nas decisões sobre a definição de prioridades e organização da atenção à saúde. Por seu turno, descentralização, regionalização, municipalização e hierarquização, devem ser entendidas como a forma pela qual os estados e municípios, assumindo competências relativas à formulação e gestão das políticas de saúde nos seus territórios, organizam e executam ações e serviços o mais perto possível dos domicílios dos seus usuários. Com relação à hierarquização, é preciso que se leve em conta a capacidade técnica e tecnológica de cada município. A municipalização aprofunda o vínculo entre população, profissionais e serviços de saúde; favorece o controle social; facilita a formulação e agiliza a execução, acompanhamento e avaliação das ações sob responsabilidade do município.

de cidadania. E, neste caso, universalidade, integralidade, equidade na atenção e controle social, além de apresentados como conceito, ganham sentido prático na luta dos educadores e educandos, que podem entender como e por que esse direito lhes é negado e como podem se organizar para cobrá-lo das representações políticas do Estado, que tem, na sua função, essa tarefa. Da mesma forma, conhecendo os princípios da descentralização, regionalização, municipalização e hierarquização das ações e serviços, podem organizar as suas lutas por uma saúde cidadã.

A evolução dessa discussão leva-nos, inevitavelmente, ao *lócus* aonde o processo saúde/doença e as questões que dele decorrem acontecem: ao bairro, à rua, ao domicílio, ao campo, a um território. Enfim, ao município. Daí que é importante recuperarmos a discussão sobre o processo de municipalização da saúde, uma das diretrizes do SUS. Mas, é igualmente importante ter presente que é a comunidade, a família, o indivíduo, que, sofrendo a privação do seu direito, adoece. E que saúde e doença nada mais são do que expressões das condições econômicas, sociais, culturais e ambientais da nossa existência. Portanto, cabe esquadrihar o território em todas as suas dimensões e perceber ali como se expressam esses fenômenos e como eles podem e devem ser enfrentados, em parte, pela própria comunidade, em parte – a maior parte, sem dúvida –, pelos poderes públicos que representam o Estado e necessariamente a própria população, enquanto sociedade civil.

A experiência Zé Peão frente à tradição da educação de adultos no Brasil

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta (FREIRE, 1996, p. 114).

A história da educação no Brasil demonstra que, especialmente em relação à educação de adultos, a preocupação central da “instrução” sempre foi a de alimentar o mercado de trabalho e a burocracia estatal com trabalhadores tecnicamente “competentes” para as habilidades que lhes são exigidas; que alfabetizar o adulto brasileiro sempre foi sinônimo de “eliminar a vergonha nacional”, produzir eleitores; ensinar homens e mulheres a ler e escrever, para que o Brasil possa “olhar de igual para igual para as outras nações”; vencer o atraso, desenvolver país. Pensar a formação de pessoas com capacidade crítica e intelectual para recriar a sociedade em seu conjunto e ao seu gosto sempre foi uma tarefa reservada às elites, que, por seu turno, sempre rejeitaram a ideia de homens e mulheres estimulados a serem livres para refletir e construir, coletivamente, o conhecimento necessário a uma vida digna e cidadã. Enfim, a promoção do conhecimento escolar, oferecido aos jovens e adultos, sempre foi técnico e desvinculado das necessidades de aprendizagem da população excluída da escola formal.

Neste sentido, a leitura de Paiva (1983), quando analisa as campanhas de alfabetização do estado militar, ratifica bem essa afirmação. A Cruzada ABC, um exemplo típico, encaixou-se inteiramente nos propósitos da ditadura militar para a educação brasileira, pois tinha, claramente, uma proposta de combate aos projetos transformadores de antes de 1964. A sua concepção de cultura era autoritária e conservadora, além do que desenvolvia uma visão preconceituosa de que o analfabetismo é que impedia o progresso e o desenvolvimento da nação, e que era necessário, portanto, “educar para integrar e desenvolver”. Porém, desde o início, tornou-se indisfarçável o objetivo da Ditadura em formar cidadãos e eleitores integrados à nova ordem ideológica e política, que chamavam sutilmente de “realidade nacional”.

O Mobral, por outro lado, defendia que a escolaridade elementar de adolescentes e adultos “deveria estar ligada a prioridades econômicas e sociais, às necessidades presentes e futuras de mão-de-

obra e ressaltava a importância da colaboração de todos [...]” (PAIVA, 1983, p. 292). Previa o recrutamento de pessoas para formar classes de alfabetização, que deveriam valorizar o homem através da aquisição da leitura, da escrita, do cálculo matemático e do aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho “e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria” (p. 293).

Como se pode ver, o componente ideológico do regime militar estava presente através da exacerbação do nacionalismo. O MOBRAL assumia que suas atividades eram “conscientizadoras”, exatamente no sentido contrário do antes de 1964, que era considerado um equívoco por levar a uma politização prematura e mal orientada, em uma alusão direta ao método Paulo Freire, inteiramente rejeitado. Quanto à orientação do material didático, este associava “o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos” (PAIVA, 1983, p. 296).

A autora esclarece que, não raro, os sistemas educativos são hegemonizados mais pela política – leia-se aqui especialmente pelas ideologias – do que por qualquer outro aspecto da vida social e, portanto, acabam por servir mais à conservação do que à mudança. Por isso, os sistemas educativos, por si só, não transformam a sociedade ou possuem um poder muito limitado para fazê-lo, a não ser em determinadas circunstâncias, como, por exemplo, em sociedades em que a educação elementar ainda não se generalizou. Nessas condições, as possibilidades de ela engendrar transformações aumentam, desde que os sistemas educativos estejam ligados às lutas políticas que, em uma situação de contra ideologia, coloquem alguns setores e segmentos sociais em situação de disputa pelo poder como possibilidade de transformação do “*status quo*”.

Esse é, ao meu ver, o principal diferencial da Escola Zé Peão que, como já afirmei no início deste ensaio, tem a sua metodologia, a sua práxis, voltadas para o diálogo como inquietação e curiosidade pelas coisas que fazem o cotidiano do mundo da vida; para a partilha

do conhecimento entre homens e mulheres que, descobrindo as letras, se descobrem no mundo e horizontalizam relações, experimentam a sua própria transformação e, sentindo-se transformados, tecem a esperança na sua própria libertação, presos na alegoria de que constroem prédios e mudam a paisagem, constroem as cidades. E, se constroem cidades, desenvolvem a consciência e a confiança de que sujeitos concretos podem dar concretude a um outro mundo, a uma outra possibilidade de relação entre os homens. Afinal, como um deles já disse certa vez em sala de aula: *“o homem que constrói um prédio, pode construir qualquer outra coisa”*.

E à guisa de encerramento deste ensaio, lembro mais uma vez Paulo Freire:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidualogicidade da concepção ‘bancária’ de educação. [...] “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 1987, p. 81-82).

REFERÊNCIAS

BRASIL, SENADO – **Constituição Federal: Título VIII, Da Ordem Social.** – Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília, 1988;

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL – **Lei n.º 8.080 de 19/09/1990.** In: BRASIL, Ministério da Saúde – **Gestão Municipal de Saúde: leis, normas e portarias atuais.** Rio de Janeiro: Brasil. Ministério da Saúde, 2001;

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. – **PROMOÇÃO DA SAÚDE- Carta de Otawa, Declaração de Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá.** Tradução. Luís Eduardo Fonseca. – Brasília: Ministério da Saúde, 1996;

CAMBI, F. – **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo : Editora UNESP; 1999 (Encyclopaedia);

COUTINHO, C.N. – **Representações de interesses, formulação de políticas e hegemonia.** In: **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria.** Organizado por FLEURY, S.M.T. – Cortez Editora/ABRASCO, Rio de Janeiro, 1989;

FREIRE, P. – **O compromisso do profissional com a sociedade.** In: **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança,V.1);

FREIRE, P. – **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura);

FREIRE, P. – **Educação Como Prática da Liberdade.** 7ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977;

FREIRE, P. – **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;

GRAMSCI, A. – **Selections from Prison Notebooks.** New York: Internacionational Publishers, 1971;

IRELAND, V.E.J.C. – **Alfabetização de Adultos – Ainda a Questão do Método.** mimeo. João Pessoa, s.d.;

PAIVA, Vanilda – **Educação Popular e Educação de Adultos** – Temas Brasileiros II – IBRADES. São Paulo, 2ª Edição Edições Loyola, 1983;

PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO – **Projeto enviado à OXFAM**. mimeo. João Pessoa, 1995;

PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO – **Prêmio Educação para a Qualidade do Trabalho**. mimeo. João Pessoa, 1998;

UNGLERT, C.V.S. – **Territorialização em sistemas de saúde**. In: MENDES, E.V. (Org.) **Distrito Sanitário – o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde**. HUCITEC-ABRASCO, 4ª Edição. São Paulo/Rio de Janeiro, 1999;

SCOCUGLIA, A.C. – **Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo**. mimeo. 15 págs. Texto apresentado no I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. João Pessoa, nov./2003;

CAPITULO V:

MARIA JOSÉ NASCIMENTO
MOURA ARAÚJO (ZEZINHA)



Maria José Nascimento Moura Araújo (Zezinha)⁶⁸

Este texto foi elaborado a partir dos registros colhidos em entrevista realizada pelos pesquisadores do Grupo EXTELAR com a educadora popular Maria José Nascimento Moura Araújo, ou simplesmente Zezinha, como é conhecida entre os seus companheiros/as de atividade profissional e na convivência familiar.

A identidade adquirida como educadora popular

Quando questionada sobre como se reconhece em sua atividade educadora, ela não hesita em afirmar, prontamente, que é uma educadora popular, pois reconhece a sua ação em uma perspectiva de um trabalho que busca a emancipação das pessoas. Reforça essa afirmação, dizendo que sua atuação de mais de vinte anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fez perceber que, além do ensino e da escolaridade – que é uma necessidade e realidade desses jovens e adultos –, sua principal ação também é empoderar criticamente as pessoas, para que conheçam e reconheçam um pouco do porquê estão na vida em sociedade.

Para ela, ler a palavra é importante, mas ler o mundo, ler as circunstâncias e os significados é fundamental; para o adulto em especial. Respeitar os saberes do educando, promovendo uma reflexão desses saberes na construção de novas atitudes, é o papel da Educação Popular que ela acredita. É com essa certeza que, ainda hoje, ela trabalha com a formação de educadores(as) para a EJA, na perspectiva de ajudá-los a serem educadores populares em uma prática coerente em sala de aula.

68 Sistematização feita por Fernando Abath Cananéa e Ailza de Freitas Oliveira.

Uma trajetória acadêmica coerente com a Educação Popular

Nasci no interior da Paraíba, no município de Natuba, filha de pais analfabetos e agricultores. Até os 15 anos, estudei naquela cidade, tendo repetido quatro vezes a 4ª série para não parar os estudos, pois minha cidade não oferecia as séries seguintes. Fui uma aluna da EJA. Aos 15 anos, consegui continuar os estudos no antigo Ginásio, em uma cidade vizinha. Inquietava-me muito, pois minha mãe não sabia ler nem escrever; ela nunca tinha ido em uma escola e, mesmo assim, era uma pessoa muito sábia, tinha um entendimento da vida, da política, das pessoas. Meu pai, naquela época, foi candidato a vereador – quando atividade não era remunerada. Então, a minha mãe sempre alertava que se não quiséssemos, não precisaríamos votar nos candidatos indicados e apoiados por ele, mas sim nas pessoas que achássemos mais capacitadas para os respectivos cargos.

Minha mãe era uma pessoa além do seu tempo e tinha muita vontade de aprender a ler. Na comunidade de Pirauá, município de Natuba (PB), ano de 1974, apareceu o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, e, mesmo com apenas 15 anos, eu quis ensinar nele para ter minha mãe como aluna. Então, montei uma turma em minha casa mesmo e fui ser professora do MOBREAL. Entretanto, esse projeto tinha como objetivo maior fazer com que as pessoas aprendessem a escrever o nome, pois pessoas analfabetas não votavam naquela época. Muitas pessoas só queriam aprender a escrever o nome e trocar o documento de analfabeto, como se escrever o nome pudesse fazer deles escritores ou leitores de alguma coisa. Assim, fiquei com uma turma que tinha a participação de minha mãe e, nesse percurso, perdurei 6 meses, tempo em que as normas determinavam que a pessoa podia ficar com uma turma no projeto. Esse tempo arbitrário era o que eu mais criticava, pois os alunos mal aprendiam a assinar o próprio nome nesse curto tempo. Mesmo assim, para continuar como professora do MOBREAL, tive que formar outra turma com

outras pessoas para aprender a escrever o nome em 6 meses. Essa foi a minha primeira experiência com alfabetização de jovens e adultos.

Após essa experiência, por indicação do Prefeito, fui trabalhar com minha irmã na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – por quase três anos –, tempo em que terminei o Ginásio e fui morar em Campina Grande para terminar os estudos. Lá, fiz o 1º ano – correspondente, nos dias atuais, ao primeiro ano do Ensino Médio. Depois disso, vim para João Pessoa trabalhar e estudar. Trabalhava durante o dia em um banco privado e estudava na EJA, correspondente ao Ensino Médio, no Lyceu Paraibano, à noite, já com 22 anos.

Afirmo categoricamente que sempre tive essa vontade de seguir o caminho da educação, de ser professora. Minha maior identificação era com a matemática; queria ser professora de matemática. Contudo, o trabalho de dia e o estudo à noite configuravam uma rotina muito cansativa, e não havia disponibilidade de cursos de Matemática noturnos na Universidade Federal, apenas diurnos. Como me mantinha desse trabalho, não tinha deixá-lo. No banco, trabalhei entre 1979 e 1986. Em 1981, concluí o Ensino Médio e fui tentar o vestibular. Influenciada pelo trabalho no banco, prestei vestibular para o curso de Economia e, para minha surpresa, passei na primeira tentativa. Ao iniciar o curso, achei-o bem interessante, por possuir cadeiras de cálculo, matemática financeira, e identifiquei-me bastante. Ao mesmo tempo, enquanto estudava, questionava alguns conceitos da economia capitalista centrada no mercado. A tal “mão invisível” do mercado, que dividia tudo, muito me inquietava e me levava a discutir rotineiramente com os colegas de turma e com os professores. Paralelo a isso, inseri-me nos Movimentos das Pastorais da Igreja, que é de onde vem minha formação e base política.

Na época, fui da pastoral franciscana e atuei fortemente junto às periferias de João Pessoa. Um de meus primeiros trabalhos foi desenvolvido na comunidade Saturnino de Brito, onde usava os espaços como o catecismo ou a reunião com as mulheres para discutir política e articulação comunitária, em uma perspectiva diferente da renovação carismática. O nosso trabalho era ligado à teologia da libertação e seguia uma variante das CEB's – Comunidades Eclesiais de Base,

que hoje perdeu espaço por orientação da própria Igreja. Foi a partir daí que comecei a entender a relação com o outro e com o mundo e, assim, avalio que já praticava a Educação Popular, mesmo fora da escola das letras e dos números. Para mim, era discutindo os princípios e os preceitos da religião que já identificava tentativas de realizar leituras críticas de mundo, percebendo a religião como um laço com as pessoas, principalmente nas periferias. Afirmo que é aí que passo a me considerar uma educadora popular, nesses primeiros trabalhos, nessa relação com a igreja.

Quando estava terminando o curso de Economia, casei e precisei trancar o curso. Tive filhos e depois retornei e finalizei o curso. Nessa época, o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e do Mobiliário – SINTRICOM – tinha conseguido eleger um grupo de trabalhadores para o comando do sindicato, isso no final de 1986, tendo sua primeira gestão iniciada em 1987, dando uma virada na lógica de sindicatos subservientes ao patrão, no final da ditadura militar. Dentro do movimento de reabertura política no Brasil, houve a criação do Partido dos Trabalhadores e das centrais sindicais. Além de todos esses acontecimentos, grupos de estudantes e de professores das universidades ajudavam os trabalhadores a assumirem seus sindicatos como entidades livres. Nesse contexto, um amigo que me conhecia das pastorais da igreja relatou sobre a necessidade de uma assistente administrativa para o SINTRICOM, e eu, como já tinha concluído o curso de Economia e tinha afinidade com as cadeiras de administração e contabilidade, coloquei o meu conhecimento a serviço desse grupo sindical, gerenciado agora pela classe trabalhadora. Em 1988, eu já estava trabalhando no Sindicato.

Quando comecei, percebi muitos trabalhadores da Construção Civil sem escolaridade. Muitos trabalhadores, ao pegarem as tabelas de salários, ficavam olhando até mesmo de cabeça para baixo; isso deixava claro que eles não sabiam o que estavam vendo, e essa situação começou a me inquietar. Apesar de todo caos que foi o Governo Collor⁶⁹,

69 O Governo Collor foi um período da história política brasileira iniciado pela posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 15 de março de 1990, e encerrado por sua renúncia da presidência, em 29 de dezembro de 1992. Fernando Collor foi o primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960, quando Jânio Quadros venceu a última eleição direta para presidente antes do início do Ditadura Militar. Seu afastamento, em 2 de outubro de 1992, foi consequência da

ele convocou a sociedade civil para diminuir o grau de analfabetismo do país. Junto com o sindicato e com o professor Timothy Ireland – Professor do Centro de Educação da UFPB –, escrevemos um projeto para instalar a Escola Zé Peão⁷⁰. Não poderia participar da escola porque meu curso era de bacharelado, e não licenciatura. Com esse cenário, motivei-me e fiz novamente o vestibular para o curso de Licenciatura em História, e fui aprovada na UFPB, em 1991.

Nesse caminho de cursar História foi que, posteriormente, fui educadora do Projeto Zé Peão³, em 1995, trabalhando novamente com alfabetização na EJA para trabalhadores da Construção Civil.

A participação no Projeto de extensão (Escola Zé Peão) abriu-me espaço para participar de muitos encontros com outras experiências de EJA e Educação Popular. Desses encontros com os demais, é que surgiu o Fórum de EJA da Paraíba, do qual fui uma das fundadoras. Com o Fórum, passamos a participar das discussões nacionais da EJA. Enquanto coordenava o Fórum da EJA da Paraíba e participava dos encontros Nacionais, fiquei sabendo, por uma professora da UnB (Maria Luiza), que aquela Universidade mantinha uma Especialização a distância em EJA. Fiz esse Curso pela UnB a distância. Foi a minha formação específica além das graduações.

A Formação de Educadores Populares: minha questão maior de interesse

Sempre procurei conhecer os conteúdos trabalhados na formação dos educadores, buscando estudar as teorias voltadas diretamente à educação, além da obra de Paulo Freire e sua metodologia de empoderamento do sujeito, trabalhando também com as teorias de Luchesi, em relação à avaliação de aprendizagem, e de Philippe

instauração de seu processo de impeachment no dia anterior, seguido por cassação.

70 Projeto Escola Zé Peão: Escola Zé Peão – PEZP, caracterizava-se como um projeto de extensão desenvolvido através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e Mobiliário de João Pessoa – PB (SINTRICOM). Criado em 1991, visava alfabetizar os jovens e adultos trabalhadores da construção civil no próprio canteiro de obras.

Perrenoud, com aprofundamento de análises da teoria freiriana. Já com Fernando Becker, estudo seu trabalho na linha de formação de educadores populares, além de consultar os livros de Leôncio Soares, de Magda Soares e de Emília Ferreiro, que trabalham na perspectiva da alfabetização construtivista.

Considero-me uma autodidata, pois estou sempre fazendo, vendo e construindo com os professores situações de aprendizado que não encontramos em livros. Estou sempre ensaiando escrever um texto sobre um material para a formação dos educadores populares, tentando ler e trazer algo mais direto nessa formação, discutindo identidade, família, mundo do trabalho, meio ambiente. Então, digo: temos que saber do conteúdo e trazê-lo para essa linguagem de realidade, por exemplo, o que é meio ambiente? Quais os elementos do meio ambiente da sua casa? O que é o meio ambiente físico e o meio ambiente social? Como são minhas atitudes frente ao consumo e às ações resultantes desse consumo? Para mim, são propostas que não se encontram em livros. Com isso, precisamos estudar, fazer uma leitura ampla, entender o que está na teoria, mas também, o que está na realidade. Ou seja, precisamos despertar, no outro, novos horizontes para esse meio ambiente.

Esse é um tipo de material que eu e o grupo sistematizamos e, a partir dele, preparam-se pautas, aulas, atividades, para um conhecimento amplo de mundo. Como discutir com um aluno sobre o desfile cívico do dia 7 de setembro? Precisamos ser conhecedores da história, mas não de uma história linear. Indagar como as coisas aconteceram. Por que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Por que os símbolos da pátria são o hino, a bandeira e o brasão nacional? Tirando-os de suas zonas de conforto, fazendo-os fazer releituras como ferramentas de aprendizagem. Não posso ser apenas crítico do saber do outro, tenho que ter um saber claro e saber escutar. Muitas vezes, um discurso ingênuo, religioso, carregado de preconceitos, na graça e no jeito de dialogar, faz o movimento contrário, transitando para o saber científico.

Eu coloco-me dessa maneira: aqui está o ser humano, tudo sai e tudo volta para o mesmo lugar; tudo o que importa no universo aqui sou eu, é a pessoa, o homem – como o animal mais poderoso –, que está em um círculo de cultura; e, a partir dele, vários outros círculos, como a família e interferências outras culturais, políticas, religiosas, econômicas; e para que eu possa provocar essa reflexão, tenho que ter em mente o país que vivemos, com todas as nuances políticas, socioeconômicas e culturais. Por que isso se dá ou por que acontece de forma tão desigual? Qual é o grande gargalo? É preciso ser conhecedor disso para ser uma boa educadora popular e para caminhar dentro dessa trajetória, promovendo no outro esse saber, essa compreensão, essa releitura do mundo. No meu entendimento, as universidades deveriam se preocupar mais com essa perspectiva de educação.

Ainda com essa compreensão do papel da educação, digo que o ensino infantil e o fundamental deveriam preparar melhor os alunos para que eles chegassem na Universidade com saberes de mundo mais amplos. E aí, afirmo isso me espelhando nos meus dois filhos, que estudaram em uma escola particular e nunca tiveram dificuldade, tendo a mim e ao pai em casa, sempre orientando a estudarem de tudo um pouco, inclusive história e geografia, e, talvez, por isso, não tiveram dificuldade de passar para o ensino superior; nunca tiveram dificuldade de serem seres políticos, seres conscientes e críticos. A escola fez sua parte nos conteúdos programáticos, e nós cumprimos nosso papel de pais, formando-os em vivências essenciais; mas, e quem não possui essa estrutura familiar e educacional? Essa é uma reflexão fundamental que a escola precisa fazer, que a sociedade precisa fazer. Tudo precisa estar integrado, ser integrado.

Hoje, a escola precisa ensinar tudo o que o aluno necessita, se o aluno não tem quem ensine em casa valores e respeito ao outro. O que é ler e escrever? Apenas ferramentas para o cultivo de várias outras habilidades. O maior desafio, a grande inquietação, é a escola reconhecer-se como agente que faz a diferença na vida dos estudantes,

e precisa assumir esse papel. Na universidade, nós formamos e continuamos focados apenas naqueles saberes específicos. Os que saem do ensino universitário vão ser profissionais lineares, não dinâmicos, pois não tiveram acesso a esse aprendizado mais ativo, ou seja, só reproduzem os modelos já postos, baseados na reprodução e na meritocracia.

Para formarmos educadores populares, precisamos pensar sobre nós mesmos e incluímo-nos na mudança, na transformação

Assim como todos os educadores em geral, nós, educadores populares, temos um longo caminho pela frente. Precisamos pensar sobre nós mesmos, refletirmos sobre a nossa prática, transformá-la em teoria, em conhecimento. Hoje, na realidade, falta-nos sistematizarmos e publicarmos todo o nosso material vivencial realizado ao longo dos anos. Em 1989, os projetos de Educação Popular possuíam um entendimento mais relacionado com o fazer pelo fazer oral, sem registro, sem essa preocupação de sistematizar a experiência; nem sequer o número de alunos, a faixa etária, o sexo, os dados mais gerais nós tínhamos. Só em 1999 é que incorporei ao projeto minha experiência com sistematização e organização – e já estava há 4 anos no Projeto Escola Zé Peão, realizando relatórios e sistematizações. O projeto já contava com 10 anos de existência e não possuía nada de registro documental. Nos anos 2000, comecei a organizar, por local, onde o projeto atuava, com o total de alunos, o sexo, a faixa etária, instituindo um planejamento das ações, definição das temáticas trabalhadas e a serem trabalhadas, mas sempre com muito cuidado e, como educadora popular, entendendo o motivo, o porquê de a situação precisar ser daquele jeito. Havia uma responsabilidade grande em tudo isso, até pelo fato de que nossos educadores, além de tudo, eram estudantes de Pedagogia, das licenciaturas, professores em formação, antes de tudo.

Começamos a realizar visitas aos projetos, e foram sendo estabelecidos relatórios práticos com o que era visualizado *in loco*, além de introduzir aos educadores populares uma sistematização de planejamento e discussão dessa implementação na realidade de cada um. Busquei, junto às educadoras que estavam desde o início, que relatassem oralmente o projeto desde sua instalação até o momento – de 1989 até 1999 –, e elas foram lembrando de suas vivências e experiências, conteúdos, quantidade de alunos, e, assim, fomos recuperando essa memória de forma coletiva e oral. De 2000 até 2018, fomos montando um curso de formação e oficinas para os/as educadores/as populares, materiais de leitura para aprofundamento teórico com textos, conceitos, atividades; um verdadeiro acervo que não está em livros, mas poderia ser acumulado, armazenado em computadores, na internet, no WhatsApp. Isso facilitava bastante.

Uma temática lhe chamava mais atenção: a leitura crítica de mundo

Chamava-me atenção a alienação das pessoas no sentido de compreender tudo, na perspectiva de leitura crítica do mundo, como assinar um aviso prévio ou férias vencidas sem saber o que estava assinando e perder aos poucos seus direitos. Essa era e é uma temática que me inquieta bastante; mesmo sem saberem ler e escrever, as pessoas são gentes, são capazes e não precisam ter medo de falar com o outro por achar que é inferior. Eu dizia muito essa frase: “aqui está o dinheiro, aqui está o material de construção, aqui está o projeto do engenheiro, mas se não tiver vocês para realizá-lo, a planta não vai sair do papel; se você parar, nada disso vai se fazer sozinho, vocês têm que se dar valor, reconhecerem-se com valor!”.

Lembro que, naquele tempo, não possuíamos tanta tecnologia; era tudo muito rudimentar, sem máquinas para facilitar o processo de trabalho. Deixava-se tudo ainda mais na mão dos trabalhadores. Acontecia muito acidente por não atentarem para a segurança no

trabalho e pelas empresas não quererem gastar com essa pauta. Nesse ponto, preciso reconhecer a grande luta do sindicato em direção da garantia dos direitos e da segurança dos trabalhadores. Fez-se parcerias com a UFPB, com a FUNDACENTRO; nunca se cedeu ao sistema empresarial. Batalhou-se junto, diretores e funcionários, assessores universitários, entidades ligadas à segurança do trabalho, sempre com a preocupação de conscientizar e informar o trabalhador.

O objetivo do Projeto Escola Zé Peão da UFPB/CE era escolarizar os trabalhadores dentro dos canteiros de obras, mas sempre dentro da perspectiva da Educação Popular, de favorecer no outro o crescimento, fazendo com que eles fossem sujeitos de seus próprios processos de aprendizado; fazendo com que os trabalhadores entendessem que eles eram tão importantes quanto os caminhões, o calçamento, o guindaste. Isso tudo sempre me inquietou, e percebo, até hoje, que a falta de escolaridade continua atrelada às mesmas questões de antigamente.

Paralelamente à minha atuação no Projeto Escola Zé Peão, também atuava no “Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade”, que, atualmente, recebeu o nome de “Educação Construindo Cidadania”, tentando trazer um leque maior na política com as crianças, com os adultos, com os pais, com as mães, com os avós. Assim, entendendo a particularidade de cada participante do nosso projeto, de modo que, por exemplo, as crianças não sejam empecilho para aprender a ler.

Esse projeto tem origem com três irmãs irlandesas da igreja católica, que vieram para o Brasil em 1986-1987 e começaram um trabalho na favela Bola na Rede, no Bairro dos Novais, em João Pessoa. No próprio trabalho religioso, elas perceberam que muitas pessoas não sabiam ler e escrever, e isso era uma realidade mais gritante entre as mulheres que trabalhavam com elas. Essa realidade era um impedimento para muitas ações religiosas, como orações, leituras bíblicas, além, também, da maior dificuldade de compreender a discussão política proposta nas comunidades para melhoria das

condições de vida deles. Em 1989, foi implantado o primeiro núcleo do projeto, com três salas de aula, no mesmo bairro.

Minha participação nesse projeto começou em 1999, como coordenadora do núcleo Nordeste 2, incluindo Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba, com a incumbência de articular os projetos de Educação Popular implantados nesses estados. A sede do Projeto na Paraíba era no Mosteiro de São Bento, onde conheci a Irmã Kate, coordenadora irlandesa do projeto, junto a outras colegas que lá estavam. O Movimento de Educação de Base (MEB), que apoiava o Zé Peão, também apoiava as atividades de outros projetos de educação de jovens e adultos, na perspectiva da Educação Popular. Foi aí que eu conheci o projeto “Educação Construindo Cidadania”. E, em uma reunião do MEB, em Recife, fui convidada para assessorar a parte pedagógica do projeto, que continua até hoje.

Nessa caminhada, trabalhei em concomitância nos dois projetos: Escola Zé Peão e Sal da Terra. Era interessante. O “Zé Peão” restringia-se a trabalhar com educadores acadêmicos das licenciaturas e da pedagogia, ensinando e aprendendo com trabalhadores da construção civil nos seus próprios canteiros de obras; já o “Sal da Terra” propunha-se a alfabetizar populações periféricas e um público eclético entre homens, mulheres, jovens e idosos com educadores leigos. Assim, lideranças comunitárias que já possuíam um entendimento político-prático de comunidade, de trabalho, de vida, o que já faziam delas educadoras populares, passavam a ser educadoras do Projeto; e nós, membros da coordenação, dávamos um apoio no planejamento pedagógico e nos planos de aulas. Na Escola Zé Peão, era o contrário. Existia um maior entendimento na parte teórica e organizacional, mas faltava o engajamento na militância popular. Com essas vivências diversificadas, buscava mesclar minha atuação nos dois projetos, permutando o que havia de experiências boas entre eles. Para mim, seria bom se esses dois mundos se encaixassem, o teórico acadêmico ao popular.

Meu trabalho sempre foi com áreas periféricas, recebendo, principalmente, mulheres analfabetas que não frequentavam a escola porque os maridos não permitiam – ou só poderiam sair para estudar depois de deixar a janta pronta em casa. É muito comum os próprios maridos dizerem: “mulher não precisa ler e escrever” ou “mulher não precisa aprender”. É sempre muito desafiador trabalhar nos projetos; há muitas pessoas com dificuldade de escrita, de leitura; é muito difícil, mas, já de cara, a ideia é provocarmos nelas esse “levantar de braços”, apoiando as que apanham ou apanhavam dos maridos e os “largaram” por entenderem que podiam viver felizes sozinhas. Ou seja, ainda enfrentamos situações que não deveriam mais estar acontecendo, fazendo-nos retroceder décadas e décadas, com falas e atitudes machistas e possessivas do patriarcado, ainda muito presente, hegemônico mesmo. Vamos promovendo nos sujeitos educandos e educadores atitudes que mostram um grau de empoderamento e emancipação nas suas trajetórias.

O meu trabalho e o da equipe que comigo trabalha é empoderar as pessoas na compreensão de vários temas que discutimos, como: família, identidade e relação social de gênero, cidadania, trabalho e direitos trabalhistas, poder, saúde; fazê-las se reconhecerem enquanto sujeitos ativos, enquanto trabalhadoras, enquanto mulheres, enquanto homens; trabalhando na perspectiva de dar condição de sair do pensamento ingênuo (dominante/dominado) para um pensamento crítico, consciente, libertador. Olhar para o outro e discutir de igual para igual, colocar-se e fazer-se entender. Tudo isso abarca o papel da Escola, na linha da Educação Popular.

Para mim, a formação dos educadores populares tem que ser nessa direção, para que eles consigam tanto aprender quanto compreender essa dimensão de ser e, em sala de aula, fazerem a diferença, trazendo questões para além do conteúdo programático, formando cidadãos/ãs com olhares diferenciados para o mundo, em questões como o preconceito e o racismo, por exemplo. Muitas vezes, mesmo estudantes de cursos universitários não são pungidos

por nenhuma questão dessas; fecham-se em suas zonas de conforto e apenas reproduzem o que aprenderam. Isso é o que me motiva a afirmar com convicção que estar até hoje em sala de aula é o que me inquieta; estar sempre na tentativa de trazer a formação crítica para o trabalho da Educação Popular.

No trabalho de Educação Popular, as referências passam por Paulo Freire

Para mim, a principal referência é Paulo Freire. Mesmo fazendo outras leituras, sempre estou lendo autores que referenciam a filosofia freiriana, como Magda Soares, uma referência que trabalhamos com o letramento e a alfabetização; Emília Ferreiro, que traz muitos elementos da cognição e do universo de leitura-escrita do adulto, ressignificando suas vivências e visões de mundo no processo de ensino-aprendizagem, uma característica freiriana.

Os projetos onde atuo tem essa perspectiva filosófica, inclusive, ganharam prêmios MEC, 2006 e 2007, de tecnologias sociais populares, como projetos fiéis a trajetória de educador popular freiriano. Esse é o grande referencial teórico que eles trabalham, mas sempre aberto a outras leituras, pois pesquisam outras formas de auxiliar o aluno a se apropriar da leitura e da escrita, com a dificuldade da coordenação motora (muito grossa), da necessidade de habilitações e habilidades. Há uma rede de pesquisa de autores, como os professores Leôncio Soares (UFMG), Timothy Ireland e José Francisco de Melo Neto (UFPB), que são pessoas que estão envolvidas nessa leitura de educação na vertente da Educação Popular.

Educação Popular é aprender a aprender na vivência com o outro

Vocês pedem um conceito meu de Educação Popular, eu afirmo: é quando você ensina e, ao mesmo, tempo aprende, tendo consciência de que ninguém sabe tudo e de que não há ninguém que não sabe

nada; ninguém é ignorante, sem saber nenhum. Sempre temos o que aprender se estamos abertos a isso; pois, ao ensinar, a gente aprende, e quem aprende ensina ao aprender, como diz o próprio Paulo Freire. Entendo que é na prática, na experiência com o outro, que trocamos saberes a cada dia. A cada grupo de alunos que recebemos no projeto, um novo mundo de inquietações e conhecimentos se abre e são apreendidos. Educação Popular, de qualquer natureza – ambiental, na saúde, na escolaridade, na cidadania –, é você estar sempre nesse ponto de humildade e de clareza do seu saber, escutando e aprendendo com o outro, como produto de uma troca. Assim, ninguém é melhor ou sabe mais que o outro; temos, apenas, saberes diferentes; cabe saber respeitá-los em comunhão e produção de novos saberes. A ação-reflexão-ação, a práxis freiriana, não pode partir apenas do saber do outro, exige a minha presença e a afirmação da minha presença na relação com o outro na minha relação com o mundo.

Quando um aluno analfabeto chega na sala de aula, vem tímido, muitas vezes, desempregado, fazendo bico, sem carteira de trabalho assinada, e, nesse momento, devemos escutar o que ele pensa e como ele vê a situação atual vivida, e, de forma dinâmica, para que ele não se sinta coagido. Aos poucos, você vai percebendo que ele sabe de tanta coisa... mas sabe moldado por uma sociedade preconceituosa. Por isso, devemos ouvir desarmados e, aos poucos, trazendo reflexões, músicas, vídeos, fazer com que ele perceba que pode olhar para os lados e ter novas visões sobre antigos paradigmas, e crescer. A meu ver, fazer Educação Popular está atrelado a esse sentido, a essa ação que envolve mão e contramão.

Desafios e possibilidades da Educação Popular na atualidade

No meu entender, o grande desafio de todos que fazem parte da Educação Popular, na escolarização, é, ainda, o ensino escolar das pessoas que vão ser educadores, e não me refiro ao educador leigo,

pois esse eu compreendo, por ele não ter a formação acadêmica; mas, hoje, já temos muitos educadores populares buscando o ensino superior, principalmente, nas faculdades particulares, naquele velho caminho de estudar em escolas públicas e seguir para a faculdade particular, na qual consegue passar e cursar. Eles percebem a educação como o professor escrevendo no quadro e o aluno escrevendo na carteira; e mudar essa visão vivida por eles, implantando essa outra metodologia de trabalho da Educação Popular, é um desafio e é revolucionário.

A Escola certificou as suas formações, mas não lhes deu, na maioria dos casos, nenhuma prática de leitura-escrita. Isso fica bem claro na dificuldade, quando pedimos um relatório semanal das ações realizadas. Entretanto, no final de cada ano de projeto, eles percebem o quanto aprenderam a ler, quando leio o relatório, analiso a prática, mas também percebo os erros, as incoerências, e eles vão melhorando significativamente a leitura e a escrita. Com isso, eles se fortalecem enquanto educadores. E depois, vários deles, após cursarem a rede de ensino da Paraíba, acabam indo para a Universidade e viram mestrandos e doutorandos. Como eles fizeram parte do nosso projeto, esses são os resultados que nos estimulam a enfrentar os desafios e continuar.

Outro desafio é a relação com os locais em que realizamos a prática da Educação Popular. São periferias com alta vulnerabilidade social, e, para realizarmos um bom trabalho, não podemos ter medo de intervir naquela realidade. Com isso, devemos entender o contexto socioeconômico do morador da comunidade que se dispõe a trabalhar conosco, como a convivência diária com a violência, com as drogas, com a prisão ou a morte de parentes. A realidade vivida é bem difícil e precisa ser considerada.

Nesses projetos, esbarramos na questão do financiamento e dos recursos para nossas ações, que, para o projeto Sal da Terra, por exemplo, vem ainda hoje da Irlanda. Isso nos fragiliza, pois ficamos dependentes dessas fontes. Quando o Governos Lula se deu, tivemos

bastante dificuldade em dar continuidade com o projeto pela imagem positiva do Brasil no exterior, pois eles diziam: “o governo do Brasil apoia os movimentos sociais de Educação Popular”.

É certo que temos um grande projeto de alfabetização, que fomos parceiros junto ao governo do Estado da Paraíba até maio de 2018, com a nossa autonomia; programa que realmente diminuiu significativamente a taxa de analfabetismo no país. Entretanto, na ponta do ensino nos municípios, esse projeto assemelhava-se ao MOBREAL, pois, na maioria dos municípios, não se praticava uma relação de verdadeira construção de aprendizagem e de ressignificações de vida. Felizmente, conseguimos um financiamento para o projeto por dois anos 2019-2020. Mas, para mim, o desafio maior não é o financeiro, é a formação, ter educador formado com a compreensão didático-pedagógica na direção da Educação Popular, muitas vezes enfrentando a realidade violenta das periferias.

Como possibilidade de resolução dessas problemáticas, eu acredito que a Educação Popular deve adentrar o campo da universidade e da formação acadêmica, como prática de aprendizagem vivencial dos alunos na formação desses educadores, com a introdução dos projetos populares na Universidade, sem a perda de suas características principais, como é o caso da formação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Temos que abrir, na Universidade, frentes de possibilidades para a formação de educadores com a compreensão da realidade na qual está inserido, estando inseridos em grupos de jovens, grupos de mulheres, grupos de catequese, pastoral da família ou da criança. Com isso, usa-se todo esse aprendizado, tornando-se uma pessoa diferente e, automaticamente, fazendo diferença nos grupos e na realidade em que se insere.

Não posso fazer um projeto a fim de descaracterizar o sujeito que está aqui sendo formado, e, hoje, não percebo esse espaço amplo na academia. A vida toda, sempre fui muito envolvida em querer ajudar, em querer dar respostas e, não sendo mais criança, já tendo quase 60 anos, continuo, porque realmente é uma “cachaça”; esse

trabalho é um vício do qual não nos embriagamos sozinhos e vamos embriagando outras pessoas.

Ainda há muito o que fazer. Há muita gente sem escolaridade, muita gente na capital do estado da Paraíba, nas periferias; entra governo e sai governo, as situações das periferias em quase nada muda. É esgoto a céu aberto, doenças recorrentes, má alimentação, violência estrutural, subempregos e falta de condições econômicas, falta de estrutura familiar. A realidade de caos da periferia é essa. Quando discutimos as atribuições e salários dos deputados, vemos que os deputados estaduais recebem mais de cem salários mínimos como verbas mensais. Imagine trazer esse dado para quem luta para ter o que comer. É revoltante; muitos, por isso, querem votar nulo, mas é importante ressaltar a força do nosso voto, principalmente, o voto dos excluídos e marginalizados, fazendo diferença no horizonte que está se desenhando diariamente. É um desafio enorme enfrentar essa realidade. A violência é gritante nessas comunidades. Outro dia, o filho de uma aluna minha foi assassinado na frente da escola. Ficamos assustados, mas não podemos ter medo de viver por medo de morrer. O medo da violência assola esses locais e é um dos principais fatores de crescimento da evasão escolar, junto da relação de gênero e machismo.

É pela valorização dos saberes que os alunos têm que vamos conquistando a confiança deles e diminuindo as estatísticas de evasão, pois, muito limitados na escrita e na leitura, ao se perceberem sabedores de algo, já se motivam a aprender mais. Nosso primeiro movimento de trabalho é prospectar o que ele sabe fazer, qual a profissão/ocupação, quais as habilidades, o que ele gosta? Isso é da metodologia da Educação Popular; é fazê-lo ir se fortalecendo e se sentindo igual ao outro; mostrar que, às vezes, sabe fazer mais atividades que os próprios educadores. Mas, geralmente, eles vêm com o pensamento de que não sabem de nada, que são “burros”, porque ainda não foi feito com eles essa leitura de outros saberes, que

também importam na sala de aula, e que ler e escrever são apenas uma ferramenta a mais, como aprender a pintar ou outra habilidade.

Atualmente, o Projeto Sal da Terra faz-se presente em muitos municípios da Paraíba: Alhandra, Mata Redonda, Caaporã, Sapé, Santa Rita – trabalhando com uma cooperação de catadores de material reciclado –, Cabedelo e João Pessoa. Estamos com 15 turmas espalhadas nesses municípios, com um público majoritariamente feminino.

A Educação Popular na Academia: contribuições teóricas e práticas, uma análise crítica

Declaro-me muito resistente a vir para a academia fazer um mestrado ou um doutorado. Sempre que estive na universidade, acompanhando os professores na licenciatura, via como era difícil estudar para ser professor, dificuldade de fazer um plano de aula, dificuldade de entender a didática, dificuldade de organizar estratégias de trabalho em sala de aula. Isso sempre me inquietou muito, deixando-me negativa quanto a essas questões acadêmicas. Mas quando ia para o Projeto Sal da Terra com professores leigos – educadores sem formação acadêmica –, dando respostas e apontando caminhos muito mais positivos em comparação aos que estavam na Universidade, uma frase recorrente era: a gente faz uma Faculdade no Zé Peão que não fazemos na sala de aula da Universidade; aqui aprendemos, verdadeiramente, a sermos professores; e isso me distanciava mais ainda da academia. Muitos me incentivaram a cursar o mestrado, mas, para isso, eu teria que deixar o trabalho que estava fazendo e achava que meu papel enquanto educadora popular junto das comunidades era mais importante que parar o projeto e vir produzir o mestrado na universidade. Para discutir, falar, sistematizar, teorizar algo que eu podia constatar na minha prática diária.

Lembro que o professor Zé Neto (José Francisco de Melo Neto-UFPB-CE) me chamava para participar de aulas do mestrado

ou do doutorado, para falar um pouco sobre minhas experiências na Educação Popular. Por que temos que seguir por essa trajetória acadêmica pré-definida graduação-mestrado-doutorado? Não é isso que quero! Quero continuar promovendo a entrada de alunos e alunas na Universidade para fazer uma graduação, um mestrado, por processos de identificação. Eu me satisfaço com meu trabalho prático de multiplicação da Educação Popular de base. Lembro que algumas pessoas dizem que perdi muito tempo e que poderia estar ajudando muito mais na academia, mas sou cética quanto a isso.

Talvez não encontrei tempo, espaço, ou não dei prioridade a fazer uma sistematização ou ter escrito um livro, independentemente de estar na academia, no mestrado ou não. Nunca quis ficar presa nessa cobrança de “você não está na universidade, logo não tem teoria”; é como se a teoria e a prática precisassem estar distantes, discordo disso. A teoria vem a partir da prática, posso escrever sobre minhas vivências e teremos uma teoria. Tenho o maior respeito por Edgar Morin. Li seus textos e faço alusão de que ele é um autodidata, e vou me identificando com outros processos. Já disseram uma frase para mim: “Se eu fosse reitor da universidade, você iria escrever sua história, e eu ia lhe conceder o título de doutora, porque isso você já é na Educação Popular”.

Lamento essa exigência de que, para você fazer determinados projetos, precise de um mestrado, como se você não soubesse mais de nada. E aí, volto a afirmar que prefiro o meu saber que o saber de muitos mestres e doutores que existem por aí. Como se a promoção prática de 200 educadores que estão em uma trajetória linda – e eu fiz parte dessa construção – não valesse de nada. Lamento que me sinta, às vezes, muito discriminada por não estar disseminando meus conhecimentos em mais espaços com outras pessoas por não ter mestrado ou doutorado. A vivência prática ainda é muito discriminada no ambiente acadêmico. Mas, enquanto puder estar fazendo meu trabalho de Educação Popular na formação de educadores, na relação diária com meus colegas, diretores e operadores, me sentirei realizada.

NOVO TEMPO: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR LEIGO

Maria José Nascimento Moura Araújo⁷¹

Adriana Bastos Oliveira⁷²

INTRODUÇÃO

“Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa a vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 153)

A formação do educador de EJA tem sido palco de muitos estudos, pesquisas e inquietações. Apesar desta preocupação corrente, é comum fazer-se EJA com base na informalidade, ou seja, sem a exigência de que o educador tenha, ao menos, um curso de licenciatura mínimo para esta formação. Entendemos que a realidade brasileira, dado o alto índice de analfabetismo, onde a história registra o descaso com a educação continuada, nos remete a necessidade de convocar pessoas que saibam ler e escrever e que possam contribuir com a redução do quadro de analfabetismo no seu conceito restrito: domínio mecânico da leitura e escrita.

Entretanto, avaliamos que o educador com esta característica – possuidor das ferramentas da escrita e da leitura – é também um indivíduo com necessidades de leitura de mundo e de escolaridade, as quais impõem, direta e indiretamente, uma série de limites à sua prática pedagógica e vivência da cidadania.

Vivenciamos uma realidade que nos dá o direito de nos apropriarmos destas reflexões, quando, há dezesseis anos,

71 Maria José Nascimento Moura Araújo. Licenciatura em História – Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade. E-mail: zezinhamoura@globocom.br

72 Adriana Bastos Oliveira. Graduanda em Psicologia (UFPB) – Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade E-mail: adrianabastosic@yahoo.com.br/ ocinadi@hotmail.com

desenvolvemos, junto ao Projeto Sal da Terra – Educação e Solidariedade – uma experiência de Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo a escolarização de jovens, adultos e idosos, moradores das comunidades periféricas da cidade de João Pessoa e municípios circunvizinhos. Os nossos educadores são, em sua maioria, leigos e moradores das mesmas comunidades. O que nos remete ao desafio de propiciar aos mesmos uma formação contínua que contribua para a ampliação do conhecimento técnico, intelectual e político, despertando nos mesmos uma consciência crítica e uma postura inovadora, capaz de construir uma escola que dê resposta às necessidades do aluno, de forma contextualizada e com significado, possibilitando-lhe uma visão de mundo esclarecedora de seus direitos de cidadania.

Assim, o desejo que expressamos é o de refletir, junto com o grupo de educadores, possibilidades de ensino/aprendizagem que possam dar repostas às necessidades de aprendizagem dos educandos nos seus enfrentamentos cotidianos. Nesta perspectiva, queremos construir um conjunto de ideias que possam ser oferecidas como contribuição aos educadores, que, no dia-a-dia do trabalho com EJA, obrigam-nos a estarmos sempre repensando e aperfeiçoando a prática que é desenvolvida. Daí, surge a necessidade de implantação de cursos de educação básica que veiculem a formação geral requerida. E é justamente essa realidade que nos instiga a pesquisar formas de contribuição da EJA no processo de capacitação social dos educadores, para que estejam preparados para as novas exigências de forma crítica, autônoma e emancipada. Por isso, achamos que é nosso papel refletir, na perspectiva da formação e atuação do educador; buscar caminhos, novas metodologias que, adotadas pelo educador, facilitem a aprendizagem crítica desses educandos.

É o caso, portanto, de considerarmos o que nos ensina Paulo Freire, quando afirma:

[...] constatar, verificar como as coisas se dão, não nos leva necessariamente à adaptação à realidade em que

se faz a constatação. Pelo contrário, a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou desafia no sentido da possibilidade de interferir no mundo (Freire, 2000, p. 93).

Nessa perspectiva, cabe perguntar: o que se ensina? O que se aprende? Como se usa a aprendizagem? No que a formação tem contribuído para a vida pessoal, social e profissional dos educadores e dos educandos, dos cidadãos, enfim?

E o educador desse novo tempo? O desafio colocado é o de que o educador tenha domínio de conteúdo escolar, conhecimento do processo globalizado e suas interferências diretas no mundo do trabalho; que ofereça aos educandos um conhecimento que lhes permita uma formação para o trabalho, uma atuação social consciente, uma participação democrática e um exercício pleno de cidadania.

Entendemos que a escola que forma o educador precisa dar a ele os subsídios necessários à prática em EJA. Infelizmente, as disciplinas teóricas ou práticas oferecidas com esse fim nos cursos de Pedagogia, quando estas existem, são, em geral, optativas. A rede oficial de ensino pouco investe na formação do educador que atua no ensino da EJA. O nosso propósito é contribuir, relatando a experiência formativa que desenvolvemos com o grupo de educadores leigos do Projeto Sal da Terra.

O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho pedagógico do Sal da Terra é desenvolvido por uma equipe formada por cinco coordenadoras – todas com experiência de sala de aula em EJA, que se responsabilizam pelo processo de ensino-aprendizagem.

Os critérios de seleção

O projeto possui critérios definidos para a seleção e admissão de seus educadores. É exigido que o educador more e participe

da comunidade, tenha domínio dos conteúdos básicos do ensino fundamental, facilidade para trabalhar em grupo, compromisso com o Projeto e com a comunidade, interesse pela EJA e pela Educação Popular, respeito aos desejos de aprendizagem dos alunos e disponibilidade de 15 horas semanais para o trabalho no Projeto.

O processo de seleção dos educadores

A seleção dá-se em três etapas: a) inicialmente, pessoas com escolaridade básica são indicadas à seleção por suas comunidades; b) essas pessoas passam por uma avaliação escrita para que seja percebido o domínio dos conteúdos básicos, bem como a compreensão que têm acerca do processo de ensino aprendizagem em EJA; e, c) finalmente, é realizada entrevista com todos os candidatos, quando é apresentada a proposta de trabalho do Projeto e discutida e avaliada a disponibilidade de tempo do candidato, seu interesse e o seu compromisso com o ato de educar. Fechada essa fase e escolhidos os educadores, inicia-se a formação, propriamente dita, com oficinas de práticas, leitura e discussão de textos teóricos que favoreçam o conhecimento do grupo acerca dos elementos que compõem o planejamento, a compreensão de currículo, bem como da metodologia do Projeto.

O método pedagógico utilizado

O método Paulo Freire é o referencial teórico na prática pedagógica do Projeto. A palavra geradora é o mote para o diálogo e para a reflexão sobre o contexto social em que os alunos estão inseridos. Partindo desse contexto, é que organizamos toda a sistemática de trabalho. Tudo é construído e montado com os educadores e educandos. A eleição dos temas que norteiam a prática é organizada a partir da vivência na comunidade e dos elementos da cultura que carregam e aportam para o processo escolar. Ao longo desses quase quinze anos de trabalho, já temos um conjunto de temas que se tornaram recorrentes e estão sempre presentes no processo

educativo, nas salas de aula. A esses temas, sempre se juntam outros novos que surgem e são trazidos, como que nos revelando o verdadeiro currículo a ser desenvolvido a partir de suas necessidades cotidianas. São eles que conduzem todo o trabalho escolar e garantem ao aluno o domínio das ferramentas do ler e do escrever.

São temas que, antes de tudo, dizem da vida, das experiências amargas ou ternas do cotidiano de homens e mulheres simples das comunidades periféricas. Resultam do sofrimento, das agruras e das dificuldades e decepções que acumulam no seu dia-a-dia; mas também revelam os sonhos, as fantasias e a esperança que, apesar de tudo, ainda alimentam de aprenderem algo e poderem transformar suas vidas para melhor.

Do ponto de vista dos educadores, por serem eles “leigos”, é fundamental a organização de um currículo mínimo, com a definição de eixos temáticos, de conteúdos da linguagem e da matemática, bem como o entendimento dos mesmos sobre a importância do planejamento diário, de como viabilizar, em sala de aula, o processo pedagógico. Isso sem nos descuidarmos, é claro, de que o aluno é o sujeito ativo do processo e que é ele quem imprime força na ação alfabetizadora. Assim, para que haja conformidade entre a teoria e a prática, e para evitar prejuízos ao método com que trabalhamos, a formação é desenvolvida com todo o cuidado e nos mínimos detalhes. Sabemos que nela está a chave para o sucesso do trabalho educativo.

O processo de formação dos educadores

O processo de formação é contínuo, e o educador é acompanhado de quatro formas: a) individualmente, em momentos de atendimento semanal; b) coletivamente, em encontros e oficinas quinzenais, aos sábados; c) através de visitas pedagógicas feitas a cada dois meses; e d) na sistematização da prática pedagógica, que se dá a partir de registros diários, semanais e quinzenais, entregues quinzenalmente na coordenação do projeto.

A formação individual é o momento em que a coordenação pedagógica pode acompanhar de uma forma mais direta e específica a evolução do trabalho de cada educador. A sala do Projeto fica aberta diariamente em horários previamente definidos, e todos os educadores são motivados a procurarem-na sempre que tiverem alguma dúvida, no que tange ao planejamento semanal e às rotinas de trabalho diário, ou seja, dificuldades relativas a conteúdo e metodologia. O comparecimento a essa modalidade de formação também pode favorecer momentos de estudo e a pesquisa de conteúdos temáticos de pouco domínio do educador.

A formação coletiva dá-se com todos os educadores e em encontros que acontecem no primeiro e no quarto sábados de cada mês. No primeiro sábado, o trabalho é em dois turnos e consiste na execução de oficinas com conteúdos temáticos de linguagem, matemática e estudos sociais e da natureza. Dependendo da necessidade ou do momento do trabalho nas salas de aula, esse dia também pode ser reservado para o que denominamos de rodas de leitura⁷³ de textos teóricos, que alimentam as necessidades do educador, a partir das dificuldades percebidas e relatadas nas experiências vividas em sala de aula. Já no quarto sábado, os encontros acontecem pela manhã, e o tempo é destinado ao relato de experiências vivenciadas em sala de aula e à produção coletiva de atividades relacionadas aos conteúdos aí mobilizados.

As visitas pedagógicas constituem um outro momento da formação, no caso, desenvolvido a partir da observação do educador em sua sala de aula. É lá onde as dificuldades, muitas vezes, afloram e, quando possibilitado ao coordenador pedagógico percebê-las, o processo avança, já que estas dificuldades são devolvidas aos educadores na formação individual, através de retorno verbal e/ou escrito, além de serem remetidas para as oficinas quando são transformadas em conteúdos da formação coletiva.

73 As rodas de leitura são momentos em que lemos e refletimos textos e ensinamentos de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Magda Soares, Miguel Arroyo, entre outros educadores que se preocuparam com a educação popular.

O processo de sistematização da prática pedagógica

A sistematização da prática pedagógica complementa o conjunto dos elementos constituintes do processo formativo. O educador é orientado a registrar sua prática pedagógica desde o momento em que planeja até a sua execução e avaliação. Primeiro, registra o que foi planejado, depois o que aconteceu a partir do planejado – considerando sua ação e a dos alunos dentro do processo –, e, finalmente, registra sua reflexão sobre as facilidades e dificuldades de ambos, o que lhe garante um trabalho mais eficaz a cada semana. De posse desses registros, a coordenadora pedagógica pode fazer um acompanhamento a distância da prática do educador e, mais uma vez, reorientar os processos formativos nos momentos individuais, com cada educador, e nos coletivos, com todo o grupo.

O trabalho é desafiador, as dificuldades são enormes e de várias ordens. Mas, uma questão importante e que dá força ao projeto, é a sua filiação metodológica, cuja fundamentação está pautada nos ensinamentos de Paulo Freire. Partimos do contexto social do aluno e, a partir daí, montamos discussões baseadas na realidade por ele vivenciada, gerando, assim, a palavra que norteará todo o *processo mecânico* do estudo da linguagem: sílabas, palavra, texto.

Trabalhar com palavras que estejam dentro do contexto social do aluno e que tenham para ele um significado é uma regra básica. Essas palavras devem seguir uma lógica que caracterize um processo harmonioso, facilitando, assim, a aprendizagem do aluno. Não temos um livro, nem uma cartilha específica a ser seguida. Temos no aluno um livro vivo, que pensa, verbaliza, trabalha e que sobrevive, apesar de não ter sido ainda escolarizado; porém, ao mesmo tempo, quer aprender para realizar tarefas práticas e cotidianas, como ler e escrever cartas, acompanhar as rezas, ler a Bíblia; deixar de assinar pondo a impressão digital, melhorar o seu emprego. Há ainda aquela que deseja escrever sua história, suas angústias, fazer o seu diário; a mãe que deseja aprender para ensinar as tarefas do filho; a dona de casa que quer fazer uma comida diferente, mas não sabe ler as receitas

da comadre; a prescrição médica que precisa ser lida e entendida; o ônibus que já não dá para pegar apenas pela cor.

Conhecemos os desejos de aprendizagem dos alunos, por isso fica mais fácil definir que conteúdos trabalhar, os textos verbais que os alunos já conhecem: suas histórias de vida, as cartas que querem escrever, os bilhetes, as receitas de bolo, os textos bíblicos, as receitas de remédios, o nome do ônibus, o número dos documentos, o nome das ruas, o nome de seus familiares e amigos, os cartazes que ensinam como prevenir e evitar doenças, como a dengue, a tuberculose, o cólera, a AIDS, o sarampo, a catapora; o preço dos produtos que compramos, os formulários do INSS, enfim. Quando trabalhamos o ensino na escola de forma contextualizada e com significado, a aprendizagem do nosso aluno se dá de forma mais rápida e eficaz.

Alguns depoimentos carregados de sinceridade e simplicidade, ilustram o que vimos relatando:

“O Projeto trouxe para mim muitos conhecimentos. Alguns temas discutidos, como a relação homem/mulher, o corpo humano, as doenças... então, aprendi muitas coisas novas. É muito bom saber que outras pessoas, de outros países ajudam a manter esse Projeto. Pensei em desistir, mas a vontade de aprender é maior.”

“Depois que comecei a estudar no Sal da Terra tudo mudou. Eu não sabia nem pegar o ônibus, com medo de errar. Hoje, já não tenho mais esse medo. Aprendi a ler palavras e até pequenas frases. Consigo ajudar as minhas filhas a entender a importância da higiene da boca”.

“Desde que entrei no Projeto, me apaixonei! Aqui, a gente não aprende só a ler e a escrever, e sim a ser um verdadeiro cidadão”.

O nosso educador é motivado/capacitado a fazer diferente do que aprendeu na *escola*. Ele compreende que o aluno não é um depósito vazio, que não sabe nada; vê o seu aluno como um sujeito

ativo no processo, alguém capaz de transformar-se continuamente – e, nesse movimento individual, também criar condições para a transformação do outro; alguém que está aberto ao desafio e confiante no trabalho que desenvolve, que acredita no seu potencial e no do seu aluno; enfim, que busca preencher a afirmativa cunhada pelo mestre Paulo Freire: *“ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão”*.

O depoimento de duas de nossas educadoras bem afirmam o que acabamos de dizer:

“A formação na vida é um bem essencial; e quem se dispõe a fazer este caminho da busca do saber, precisa estar aberta a construir e redescobrir conhecimentos. De forma que, na conjuntura política, econômica e tecnológica atual, o domínio do conhecimento e/ou da produção intelectual torna-se uma necessidade básica para o ser humano. E não terá sentido ser um agente educador em qualquer nível sem aceitar ser um aprendiz, com o desejo de formação contínua. Nessa realidade social, é um desafio despertar o desejo de “aprender”, tanto em nós como nos outros. Porém, teimamos em sermos portadores de esperança, crendo na educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro. Registro com alegria a formação que recebemos da equipe “Sal da Terra”, no período de fevereiro a novembro deste ano, em João Pessoa, a qual significou para mim ter compreensão de uma nova forma de elaborar e vivenciar conhecimentos. Todo processo formativo foi de suma importância, desde a acolhida, como membro participante, no grupão, até os conteúdos trabalhados em cada grupo. Porém, destaco alguns pontos relevantes nesse nosso caminhar:

A metodologia usada, que foi da construção coletiva, nos tornava agentes do processo formativo;

A elaboração dos conteúdos a partir das necessidades do grupo, nos motivava a buscar sempre mais.

E o mais importante é que essa formação beneficiou diretamente educadoras e educandos(as), dando uma qualidade significativa ao nosso trabalho. Que a troca vivenciada neste processo coletivo nos ajude a trilhar o caminho da solidariedade” (Maria Auxiliadora, educadora de Projeto Sal da Terra).

*“Se pudesse escolher outro nome, este seria recomeçar, recomeçar sempre”. Estas palavras de uma inspirada cristã italiana carregam em si o que é para mim a vivência no Sal da Terra. Hoje em dia, quando ouço as palavras **recomeçar** e **mudança**, penso logo em responsabilidade, em desejo profundo de plenitude. Penso ainda que existo para relacionar-me e, nesta relação (com todos), produzir frutos certos na hora certa. Compreendo que talvez não consiga transmitir tudo que aconteceu na minha vida desde o ingresso no Projeto; mas quero firmar que, no dia a dia, a história está se concretizando. Este é meu primeiro trabalho “real”, ou seja, em que sou uma planejadora de um processo coletivo. Agora aprendi a exigir o que posso fazer e a reconhecer minhas limitações. Não estou mais cega, surda, muda e, por vezes, parálitica dentro do convívio familiar. Sei que posso ser quem sou e transformar com a força do amor comprometido os grandes desacertos de meu lar. Meu maior compromisso é fazer o outro crescer como ser humano, assim como estou crescendo. Pode alguém acender uma vela, para logo depois escondê-la? Algo está aceso, e essa chama aumenta quando entra em contato com as demais chamas dos esperançosos alfabetizando. Realmente tudo foi recomeçado em mim! Minha existência recebeu um sabor todo especial: colocaram sal em mim!* (Adriana, educadora do Projeto Sal da Terra).

Desafios

Os desafios não são simples. Conciliar a educação de adultos – até então vista muito mais como um fazer cultura, fortalecer laços de amizades e ou “consciência política” – com esse universo globalizado de redes culturais interativas, coloca a necessidade de inserção de os professores, pesquisadores e especialistas mergulharem neste universo para compreender sua dimensão. Avaliamos que um dos caminhos para o enfrentamento do trabalho com EJA feito por educadores leigos seria as instituições públicas de ensino facilitarem a inserção de educadores com prática em EJA nos cursos de licenciatura, garantindo, assim, a sua certificação profissional.

A prática tem mostrado que, uma vez que o educador vai se identificando com o processo formativo, ele mesmo se sente motivado a retomar os seus estudos, sobretudo, para encontrar resposta às indagações cotidianas provenientes de sua prática educativa. No entanto, a dificuldade de acesso consiste justamente no processo seletivo que garante o acesso às instituições públicas de ensino, sobrando, muitas vezes, as instituições privadas, cujo acesso é mais fácil. Porém, o educador não pode assumir o custo financeiro, e até mesmo a qualidade de ensino oferecido não favorece um esforço maior.

Por outro lado motivar alguns educadores a retomar o seu processo de escolarização se constitui ainda em mais um desafio, bem como sensibilizá-lo a sistematizar, junto com o aluno, o conhecimento que este tem acumulado, tornando-o capaz de ler a palavra mundo, suas circunstâncias e significados.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, M.J.N.M.; SILVA, V.P.; SILVA, E.J.L.; SILVA, K.C.b **Projeto Escola Zé Peão: Educando para a Cidadania** Anais do IV Congresso Nacional sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção e II Seminário sobre Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção nos Países do MERCOSUL – págs. 02 e 159-64. Goiânia: Abril/2001;

ARAÚJO, M.J.N.M.; LIMA, P.M.; FERREIRA, J.; SILVA, V.P.; SILVA; M.P. **Construindo a Cidadania**. Cartilha SINTRICOM n.º 01, 16 págs. João Pessoa, Julho/2000;

ARAÚJO, M.J.N.M.; IRELAND, TIMOTHY D.; SILVA, V.P.; SILVA; K.C; CARLOS, E. J.; FREIRE, B.M.J.; SILVA, M.D.A.S.; CARVALHO, M.C.B. **Educação para a Qualidade do Trabalho**. 99 págs, João Pessoa: 1998, mimeo;

ARAÚJO, M.J.N.M.; IRELAND, TIMOTHY D.; SILVA, V.P.; SILVA; DUARTE, C.C. **Educação de adultos trabalhadores: uma experiência na Construção Civil**. In: Anais do III Encontro de Extensão Universitária/Universidade Federal da Paraíba/Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários, pág. 04 - João Pessoa: 1996;

BRENNAND, E.G.G. **Ciberespaço e educação: navegando na construção da inteligência coletiva**. João Pessoa: 2000. (no prelo)

_____. **A educação e o espaço virtual**. In. O pedagógico e o III Milênio. Maringá: Editora Universitária, 2000;

CASTELS, M. **Prólogo: A Rede e o Ser**. In: A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999;

CONTRICOM/CUT. **Caderno para estudos e pesquisas**. São Paulo: mimeo, 2000;

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos – leitura e produção de textos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª edição, 1977;

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987;

_____ **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 14ª edição, 1996;

_____ **Pedagogia da Indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, editora UNESP, 2000. 1ª reimpressão;

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia – O que é a Sociologia?** Tradução: Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannoti. São Paulo: DIFEL, 8ª edição, 1980;

KUENZER, A.Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranste.** In: Educação e Sociedade n.º 68, Ano XX, Campinas: CEDES, Dezembro 1999;

LEVY, P. **Mutações da educação e a economia do saber.** In: Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999;

_____ **A nova relação com o saber.** In: Cibercultura, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999;

_____ **Metáfora do Hipertexto.** In: As Tecnologias da Inteligência, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999;

MORIN, E. et. al. **Ciência e Consciência da Complexidade.** In: A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Editora Petrópolis, 2000;

SCHWAR, G. **Exclusão digital entra na agenda econômica mundial.** In: Folha de São Paulo, 18.06.2000;

SCOCUGLIA, A.C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997;

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica, 2000. 2ª edição, 2ª reimpressão.

SESI-UNESCO. **Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro.** Educação do Trabalhador. N.º 1. Brasília, Série SESI-UNESCO, 1999.

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL DE REVISÃO E DE PARECER DE APROVAÇÃO DOS TEXTOS PUBLICADOS

Danilo Fernandes Costa

Doutor em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal da Paraíba

José Francisco de Melo Neto

Pós-doutor em Educação/USP. Em Educação Popular, desenvolve atividades nos seguintes campos: Fundamentos Filosóficos e Análises de Experiências da Educação, em Educação Popular nos Movimentos Sociais e em programas e projetos de Extensão Popular, em especial, aqueles voltados à economia solidária popular. Fundador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/UFPB/CNPq).

Lucicléa Teixeira Lins

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba.

Renan Soares de Araújo

Mestre em Educação/UFPB. Nutricionista. Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR/ UFPB/CNPq)

ORGANIZADORES

Ailza de Freitas Oliveira

Doutora em Educação.

Andrea Alice da Cunha Faria

Professora do Departamento de Educação da UFRPE, doutora em Educação (PPGE/UFPB) e mestre em Extensão Rural (UFV).

Felipe Marques da Silva

Discente de Fisioterapia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Extensionista do projeto Práticas de Educação Popular integradas a Pesquisa e a Construção de Territórios Saudáveis e Sustentáveis.

Fernando A. Abath L. C. Cananéa

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB. Professor no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da UFPB. Presidente da ONG Maré.

Ione Gomes da Silva

Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB.

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Nutricionista. Professor Adjunto do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da UFPB. Professor do Quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC), ambos da UFPB.

Volmir José Brutscher.

Doutor em Educação, professor da Universidade de Pernambuco (UPE), coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Mata Norte, e docente do PPGE/UPE.

