

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
João Colares da Mota Neto

Organizadores

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
POPULAR EM BELÉM NAS DÉCADAS DE 1970 E
1980**



Belém-Pará
2019



Governador

Governo do Estado do Pará

Helder Zahluth Barbalho



Reitor

Universidade do Estado do Pará

Rubens Cardoso da Silva

Vice-Reitor

Clay Anderson Nunes Chagas

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Renato da Costa Teixeira

Pró-Reitora de Graduação

Ana da Conceição Oliveira

Pró-Reitora de Extensão

Alba Lúcia Ribeiro Raithy Pereira

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento

Carlos José Capela Bispo



Coordenador e Editor-Chefe

Editora da Universidade do Estado do Pará

Nilson Bezerra Neto

Conselho Editorial

Francisca Regina Oliveira Carneiro

Hebe Morganne Campos Ribeiro

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

José Alberto Silva de Sá

Juarez Antônio Simões Quaresma

Lia Braga Vieira

Maria das Graças da Silva

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Marília Brasil Xavier

Núbia Suely Silva Santos

Renato da Costa Teixeira (Presidente)

Robson José de Souza Domingues

Pedro Franco de Sá

Tânia Regina Lobato dos Santos

Valéria Marques Ferreira Normando

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
POPULAR EM BELÉM NAS DÉCADAS DE
1970 E 1980**

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Apoio



Revisão

Marco Antônio da Costa Camelo

Designer

Flávio Araujo

Apoio Técnico

Arlene Sales Duarte Caldeira
Bruna Toscano Gibson

Diagramação

Odivaldo Teixeira Lopes

Capa

Antonio Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UEPA / SIBIUEPA

Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980 / Organização de Ivanilde Apoluceno de Oliveira e João Colares da Mota Neto. – Belém: Eduepa, 2019.

184p.

Inclui referências

ISBN 978-85-8458-041-5

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação - Memórias. 3. Educação popular.
I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de, Org. II. Mota Neto, João Colares da, Org.

CDD CDD 22.ed. 374.098115

Ficha Catalográfica: Rita Almeida CRB-2/1086

Editora filiada
 **Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
POPULAR EM BELÉM NAS DÉCADAS DE
1970 E 1980

Cléuma de Melo Barbosa; Francly Taissa Nunes Barbosa;
Isabell Theresa Tavares Neri; Ivanilde Apoluceno de Oli-
veira; João Colares da Mota Neto; Maria de Jesus Lopes
da Silva; Maria Rosilene Maués Gomes; Samara Pontes
Gomes; Selma Clemente; Tânia Regina Lobato dos Santos;
Zanete Gusmão.

Eduropa
2019

A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado.

(BRANDÃO, 1984, p.72).

SUMÁRIO

PESQUISAS SOBRE MEMÓRIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: APRESENTAÇÃO.....	10
MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR, EM BELÉM, ANOS 70 E 80: MOVIMENTO REPÚBLICA DO EMAÚS.....	18
1. Introdução.....	18
2. O cenário político, econômico, social e cultural.....	19
3. Histórico do Movimento República de Emaús.....	22
3.1. A experiência com a Educação de Jovens e Adultos.....	22
3.2. O trabalho educativo com os pequenos vendedores.....	34
3.3. A Escola de Emaús.....	44
Considerações finais.....	59
A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL POPULAR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR RAIMUNDO FARIA (NEP – BENGUI).....	61
1. Introdução.....	61
2. Contexto político, econômico, social e cultural.....	61
3. A gênese da experiência e a relação da formadora com a educação popular.....	68
4. O trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos.....	76
4.1. Os fundamentos teóricos metodológicos freireanos.....	80
Considerações Finais.....	85
MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM BELÉM, ANOS 1970 E 1980: MOVIMENTO DE BAIRROS E CENTRO COMUNITÁRIO MARIA GORETTI.....	86

1. Introdução.....	86
2. O contexto sociopolítico nos anos 70 e 80: os Movimentos Populares de Bairros e escolas comunitárias em Belém.....	87
2.1. A influência da teologia da libertação nos Movimentos Populares de Bairros de Belém.....	95
3. Educação Popular de Jovens e Adultos na Escola Comunitária Maria Goretti.....	107
4. Os fundamentos freireanos na prática educativa de EJA da escola comunitária Maria Goretti.....	113
5. Dificuldades na prática educativa da Escola Comunitária Maria Goretti.....	118
Considerações Finais.....	120
MEMÓRIAS SOBRE A FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA A ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL - FASE NOS ANOS 70.....	121
1. Introdução.....	121
2. Histórico da FASE.....	122
3. As contribuições da FASE para o nascimento da Educação Popular nas periferias de Belém.....	123
4. Financiamento.....	127
5. Fundamentos epistemológicos do trabalho desenvolvido pela FASE.....	134
Considerações Finais.....	137
OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E O INSTITUTO UNIVERSIDADE POPULAR – UNIPOP, EM BELÉM, NOS ANOS 70 E 80.....	140
1. Introdução.....	140
2. Retrospectiva histórica: os movimentos de educação popular e a UNIPOP nos anos 70 e 80.....	141

2.1. Histórico da Iniciação do Instituto Universidade Popular - UNIPOP: o trabalho com as Comunidades de Base.....	144
3. Instituto Universidade Popular – UNIPOP: missão, objetivos e programas.....	163
Considerações Finais.....	177
Referências.....	178

PESQUISAS SOBRE MEMÓRIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR: APRESENTAÇÃO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

João Colares da Mota Neto

Neste livro, apresentamos resultados de pesquisas realizadas nos anos de 2013 a 2017, na cidade de Belém do Pará, sobre educação popular, vinculadas ao projeto “Memórias da Educação de Jovens e Adultos em Práticas de Educação Popular em Belém nas Décadas de 1970 e 1980”, realizada por pesquisadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará, no contexto do projeto interinstitucional de pesquisa Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos na Amazônia e da Rede Freireana de Educação, em especial ao Projeto “O pensamento de Paulo Freire na atualidade: análise de políticas e práticas”.

Vincula-se, ainda, ao projeto de pesquisa “Entre silêncios e lutas: especificidades da educação popular amazônica no contexto latino-americano”¹, que busca contribuir para a escrita da história da educação popular na Amazônia, discutindo a especificidade de suas práticas, seus sujeitos e territórios.

As pesquisas registradas nesta publicação estão direcionadas para as memórias dos educadores populares engajados em projetos de educação de jovens e adultos desenvolvidos em Belém nos anos 70 e 80 do século XX, e para os documentos (cartilhas, projetos pedagógicos, relatórios de ensino e de pesquisa) utilizados nestes projetos

¹ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, no âmbito do Edital Universal 2016, coordenado pelo Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (UEPA).

ou produzidos sobre eles, e que ajudam a revelar suas práticas pedagógicas e os contextos sociohistóricos nos quais desenvolveram suas ações.

As questões levantadas nestas investigações foram:

- O que as memórias dos educadores populares e os documentos revelam sobre as práticas e experiências de educação de jovens e adultos realizadas em Belém nos anos de 1970 e 1980?
- Quais as características político-pedagógicas destas experiências?
- Quais os referenciais teórico-metodológicos utilizados e como eles se materializavam nas práticas pedagógicas?
- Qual a presença de Paulo Freire nas práticas de educação popular pesquisadas?
- Quais os resultados, as dificuldades e as principais conquistas obtidas com os projetos?

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, por focalizar a atenção na “qualidade” dos fenômenos histórico-educativos estudados. É uma abordagem de pesquisa que valoriza, segundo Brandão (2003, p. 91):

As múltiplas histórias que por um momento relativizam a “grande história” pátria dos livros oficiais, são descobertas como instâncias de um cotidiano de “gente como a gente”. Pessoas, seres humanos que criam a vida, que vivem e pensam as suas próprias histórias que elas têm, de fato, um sentido; histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos.

Nesse tipo de pesquisa, segundo Chizzotti (2010, p. 79), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Consiste em um estudo que, por meio da memória de educadores/as populares, busca-se construir a história da educação popular nos anos 70 e 80 na cidade de Belém, com foco para a educação de jovens e adultos e para a presença de Paulo Freire nos movimentos e práticas de educação popular em Belém.

A primeira pesquisa apresenta a história do Movimento República de Emaús, que foi realizada e sistematizada por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, João Colares da Mota Neto, Samara Pontes Gomes e Zanete Gusmão.

A segunda trata sobre a experiência educacional do Núcleo de Educação Popular Raimundo Faria do bairro do Bengui, tendo como pesquisadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria de Jesus Lopes da Silva e Tânia Regina Lobato dos Santos.

A terceira, realizada por Cléuma de Melo Barbosa, Isabell Theresa Tavares Neri e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, debate o desenvolvimento histórico do Movimento de bairros e a criação do Centro Comunitário Maria Goretti no bairro do Guamá.

A quarta trabalha as memórias sobre a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional – FASE, nos anos 70, tendo como pesquisadoras: Francly Taissa Nunes Barbosa, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Rosilene Maués Gomes.

Por fim, a quinta pesquisa trata dos Movimentos de Educação Popular e o Instituto Universidade Popular – UNIPPOP, nos anos 70 e 80, em Belém, realizada por Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Selma Clemente.

Destacamos a dimensão histórica e o ineditismo destas pesquisas, considerando os poucos registros sobre a educação popular em Belém, nos anos 70 e 80. Esperamos desse modo, que esta publicação contribua para a documentação e memória da educação popular na Amazônia, região que possui uma significativa experiência histórica na educação popular, apesar do silenciamento que ainda paira sobre estas práticas no cenário nacional e internacional.

Com essas pesquisas, o Núcleo de Educação Popular contribui, também, para a construção histórica da Educação de Jovens e Adultos, no contexto da educação popular e a influência do pensamento educacional de Paulo Freire aos Movimentos Sociais e práticas de educação popular, em Belém, nos anos 70 e 80, do século XX.

PREFÁCIO

Na historiografia da educação brasileira há uma grande lacuna. Um esquecimento, talvez um menosprezo. Um silêncio que, se não resulta diretamente dos ditames autoritários da ditadura instalada entre 1964 e 1985, é de se estranhar que esteja presente, inclusive, na historiografia considerada mais progressista da educação brasileira. Trata-se das histórias e das memórias da educação de jovens e adultos (EJA), especialmente aquelas produzidas sob inspiração das ideias de Paulo Freire e que podem ser caracterizadas como *educação popular* (EP).

No prefácio do nosso livro *A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60* (Editora Plano e Editora Autores Associados, 2003), Osmar Fávero já identificava tal lacuna ao escrever: “A história das campanhas e movimentos de alfabetização e educação de adultos levados a efeito no Brasil, principalmente depois dos anos 40, e particularmente a história dos movimentos de cultura popular e educação popular criados no início dos anos 60, ainda não fazem parte da História da Educação Brasileira” (p.11).

Certamente, de lá para cá, os esforços foram intensificados para que tal lacuna diminuísse, mas, no entanto, quando observamos os exemplos dos currículos dos cursos de formação de professores atuais detectamos, no mínimo, a pouca importância que se dá a este campo – corroborado pelas suas referências bibliográficas. Tudo se passa como se a história do que é estritamente escolar fosse mais relevante para ser pesquisada ou, em outras palavras, como se a escola fosse o único espaço da educação a merecer uma reconstrução histórica. Como se a educação dos jovens e dos adultos e o campo da educação popular constituíssem práticas e teorias “alternativas”, “situadas à margem” ou de “segunda categoria”.

Não será neste prefácio que teremos espaço suficiente para analisar as razões, as causas e as consequências desta lacuna historiográfica. No entanto, não podemos deixar de reiterar nossas indagações e nossa discordância. Tal lacuna não é um pormenor qualquer. Tal lacuna constitui um esquecimento significativo ou uma deliberada exclusão.

Isto posto, devemos destacar a relevância deste livro. Ao focar as memórias da EJA nas práticas de EP em Belém (Pará/Brasil), nos anos 1970 e 1980, décadas marcadas pela ditadura militar, onze pesquisadores/memorialistas trazem à tona importantes revelações de experiências como a do Núcleo de Educação Popular Raimundo Faria, do Movimentos de bairros e Centro Comunitário Maria Goretti, da FASE nos anos 1970, do Instituto Universidade Popular (UNIPOP), entre outros. Tais revelações brotaram de pesquisas encetadas entre 2013 e 2017 realizadas pelos pesquisadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

As reconstruções das memórias/histórias desses movimentos foram concretizadas na busca de respostas sobre as práticas de EJA, sobre as características político-pedagógicas e referenciais teórico-metodológicos dessas práticas, assim como a respeito da presença das ideias de Paulo Freire nas mesmas, além dos seus resultados, avanços e desafios enfrentados.

Segundo os organizadores do livro, trata-se de contribuir para a “documentação e memória da educação popular na Amazônia” além de identificar a presença de Paulo Freire como inspirador de experiências relatadas. Destacam que “as décadas de 1970 e 1980 apesar de terem sido marcadas pela repressão da ditadura militar, com o exílio de educadores, intelectuais, artistas, religiosos, foram um período rico em relação à mobilização da sociedade civil,

instituições religiosas e educacionais na mobilização de esforços para discutir, problematizar e tentar transformar realidade da época, com a criação de movimentos populares e associações de bairros etc.”.

Com efeito, a leitura completa deste livro será de grande valia. E, neste sentido, mais uma parte da lacuna historiográfica antes reclamada será preenchida com muita informação, aprendizagem e conhecimento sobre as várias formas de educação das camadas populares, incluindo os indivíduos e os coletivos que não puderam frequentar a escola regular ou dela foram expulsos.

São livros como este que continuam a nos ensinar que a omissão consciente ou involuntária de muitos historiadores da educação brasileira pode e deve ser revertida sob a condição de que, se não for realizada, continuaremos a propagar uma história lacunar, incompleta e equivocada que não leva em conta ou dá pouca importância à educação de jovens e adultos e ao campo da educação popular.

São livros como este que nos dão a continuada esperança e a certeza de que as memórias e as histórias da EJA e da EP têm muito a nos ensinar e a contribuir, inclusive, para a escola brasileira na atualidade. Ou será que suas referências político-pedagógicas e teórico-metodológicas, especialmente as de base freiriana, devem continuar à margem da nossa escola atual, ignoradas pelos educadores/educadoras e planejadores educacionais? Ou descaracterizadas e desqualificadas pelos neofascistas de plantão?

Experiências aqui relatadas nos mostram a relevância de aportes freirianos como, por exemplo: (1) pedagogia dialógica; (2) educação para a liberdade e a democracia; (3) trabalho como princípio educativo; (4) educação problematizadora e pedagogia da pergunta; (5) reeducação dos educadores e das educadoras; (6) gestão educacional

democrática; (7) construção curricular compartilhada pelos sujeitos dos processos educacionais; (8) construção da autonomia dos educandos; (9) politicidade da educação e consciência crítica nas ações culturais/educativas e (10) direitos das camadas populares à aprendizagem, ao conhecimento e à justiça cognitiva, entre outros.

Com certeza esses aportes são fundamentais para a nossa escolarização e para suas histórias e memórias, inclusive as do *tempo presente*. Constituem bases da reconstrução da educação brasileira combatida e desqualificada pelo infortúnio de uma sequência de políticas descontinuadas e precarizadas. Principalmente no que tange à educação básica (com as agruras do ensino médio), à ausência de políticas atuais de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, ao precário financiamento do ensino público superior, entre outras mazelas atuais. Ao final e ao cabo, mazelas que demonstram (sobretudo) a ineficácia e o grande comprometimento da educação/escolarização dos jovens e adultos pertencentes às camadas populares. Em um país com milhões de desempregados, mergulhado num mundo do trabalho cada vez mais precário/excludente e que exige qualificação educacional crescente.

A reconstrução das memórias e das histórias presentes neste livro demonstram as possibilidades concretas de alavancagem positiva e qualificada da EJA/EP que podem ser desenvolvidas na atualidade e, por isso mesmo, devem ser relidas com muito interesse e atenção.

Afonso Celso Scocuglia
Professor Titular da UFPB

MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR, EM BELÉM, ANOS 70 E 80: MOVIMENTO REPÚBLICA DO EMAÚS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

João Colares da Mota Neto

Samara Pontes Gomes

Zanete Gusmão

1. Introdução

O foco deste estudo são as práticas político-pedagógicas do Movimento República de Emaús, fundado em 1970 na cidade de Belém, e ainda em atividade.

Vale ressaltar que ainda que o Movimento, ao longo de sua história, tenha realizado alguns importantes trabalhos de educação de jovens e adultos, como será evidenciado a seguir, o público prioritário de suas ações são as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, considerando a importância deste projeto para a história da educação popular na Amazônia, os objetivos da pesquisa serão ampliados, de modo a revelar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento República de Emaús com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

E é por via dos *dizeres* dos educadores populares, das memórias a partir das quais contam suas experiências pedagógicas, que mergulhamos na história recente da educação popular em Belém.

Memória e história, subjetividade e práxis social devem ser articulados em um estudo desta natureza, considerando-se as narrativas de vida, as memórias pedagógicas, como os eixos articuladores do conhecimento sobre as ex-

periências de educação popular vivenciadas em Belém dos anos de 1970 e 1980.

Para a coleta dos dados, realizamos entrevistas semi-estruturadas com lideranças e educadores populares ligados ao Movimento República de Emaús. No total, entrevistamos 04 educadores, que por questões éticas, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Os dados coletados com as entrevistas foram analisados considerando-se as seguintes categorias temáticas: a) o cenário político, econômico, social e cultural; b) o histórico do Movimento República de Emaús, envolvendo a experiência com a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho educativo com os pequenos vendedores e a Escola de Emaús.

2. O cenário político, econômico, social e cultural

O Movimento República de Emaús inicia suas ações em 1970, década marcada, ao mesmo tempo, pelo acirramento da violência e do controle político perpetrado pela ditadura civil-militar brasileira, mas também, dialeticamente, por uma ascensão dos movimentos sociais populares e da esquerda.

Conforme explica Beisiegel (1982), a respeito da história da educação popular no Brasil, o contexto em que é criado e se desenvolve o chamado “método Paulo Freire”, bem como outras experiências populares de educação, é o da formação das grandes massas urbanas e sua crescente participação na vida política do Brasil. Era também um contexto de miséria vivida pela população mais pobre, que era causa de radicalização das lutas populares, realizadas no seio da atuação revolucionária de grupos políticos de esquerda e de setores mais progressistas da Igreja Católica.

Com efeito, para o Padre Bruno Sechi, fundador do Movimento República de Emaús, a década de 70 era de

“plena ditadura, AI – 5”, marcada pela pobreza e por elevadas taxas de analfabetismo. Efetivamente, nos anos 1970 a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era de 33,6%, segundo dados do IBGE / PNAD (1997).

TABELA 1: Evolução do Analfabetismo entre Pessoas de 15 anos ou mais
Brasil - 1900 - 1997

Anos	Total	Analfabetos	
		N ^{os} Abs.	%
1900	9.752.111	6.348.869	65,1
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	20,1
1997	-	-	14,7

Fonte: Fundação IBGE. Censos Demográficos, apud Anário Estatístico 1995. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 1997

Não à toa que a Campanha da Fraternidade, em 1970, foi direcionada para a alfabetização de adultos. Utilizou-se uma cartilha com o método SDB de educação, que se espalhou pelo Brasil inteiro. Era uma metodologia inspirada por Paulo Freire, entretanto, não se podia naquele contexto usar explicitamente o nome deste educador. Por causa do sistema político vigente, os educadores tinham que ter muito cuidado, escamoteando o próprio processo de alfabetização, que era centrado no método Paulo Freire.

Nós usávamos outros nomes, e tal, para escamotear esse sistema. Várias salas lá da escola Salesiana, dávamos aula a noite, en-

tupidas de gente; várias turmas de jovens. Se fazia todo um treinamento de monitores que acompanhavam sistematicamente toda aplicação do texto (PADRE BRUNO).

Brandão (1994) comenta que, no Brasil, a partir dos anos de 1968 (com o aprofundamento do autoritarismo militar) o nome “educação popular” não podia ser pronunciado sem riscos. Isso levou a que muitos educadores populares e projetos de educação libertadora, como é o caso do Movimento República de Emaús, criassem estratégias para sobreviver e resistir.

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

Millán (2013) explica que no âmbito das práticas da Teologia de Libertação se entendia a experiência religiosa como um autêntico fenômeno educativo. No Brasil, para este mesmo autor, essa articulação entre educação popular e Teologia da Libertação era empreendida por um conjunto de atores e movimentos.

Afirma, ainda, Millán (2013) que o Movimento de Educação de Base (MEB) coordenado pela CNBB, a Juventude Universitária Católica (JUC) e as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB), tudo isso movido pelo ar renovador do recém-eleito Papa João XXIII (1958), pelo desenvolvimento do Concílio Vaticano II (1962-1965), pelo triunfo da Revolução Cubana (1959) e pela irrupção social e política de uma camada juvenil rebelde da classe média urbana; novidades antecedidas e preparadas pelo movimento da Ação Católica articulado por Dom Hélder Câmara.

No Pará, o Movimento República de Emaús foi uma das principais entidades nascidas do bojo da Igreja Católica que adotou os pobres como sujeitos prioritários, lançando mão da educação libertadora como meio de praticar sua missão evangelizadora e transformadora.

O Movimento República de Emaús, que ao longo de sua história centrou atenção nos direitos dos meninos e meninas de rua, foi também motivado pela falência do sistema de proteção ao menor. Referindo-se ao contexto dos anos 70, quando nascem os movimentos sociais em defesa dos menores, Oliveira (2007) menciona que o aumento da pobreza e o colapso das redes de proteção social e dos serviços públicos contribuíram “para um crescente aumento e maior visibilidade dos ‘meninos de rua’ nas pequenas e grandes cidades” (p. 142).

Comenta, ainda, Oliveira (2007) que o movimento social pelos direitos da cidadania a esses menores gerava uma nova sensibilidade social, congregando grupos diversos e, até, historicamente antagônicos, como cristãos e marxistas, trabalhadores e intelectuais, profissionais liberais e líderes comunitários, constituindo-se como educadores engajados na defesa dos mais oprimidos e vulneráveis de uma sociedade, as crianças e adolescentes de rua.

3. Histórico do Movimento República de Emaús

3.1. A experiência com a Educação de Jovens e Adultos

O Padre Bruno² explica que era um padre jovem. “Eu devia ter meus 31, 32 anos, já era padre, padre novo”. Era um padre “muito aberto para as questões sociais mais voltadas para a periferia”.

²Padre Bruno Sechi tem 74 anos e formação em Filosofia e Teologia. Ele foi um dos criadores do Movimento Escola de Emaús. Atualmente é Pároco da Igreja São Domingos de Gusmão, na Terra Firme, bairro popular de Belém.

Nos anos 69 e 70, na Escola Salesiana, no bairro da Sacramento, o Padre Bruno animava um grupo de jovens que depois deu origem ao Movimento República de Emaús. Explica que eram “jovens da periferia, estudantes, uns poucos estavam na Universidade; a maioria no nível médio e vieram a fim de ver o compromisso cristão de outra maneira, uma maneira não apenas de palavras, mas inserida na realidade”.

Com esse grupo de jovens da Sacramento e da Pedreira foi iniciada a educação de jovens e adultos, com apoio e o espírito do Movimento de Educação de Base, o MEB, que existia naquela época, e também estimulados pela Campanha da Fraternidade, no início da década de 1970, cujo tema era alfabetização de jovens e adultos.

Padre Bruno informou ter sido significativa essa experiência com a Educação de Jovens e Adultos porque muitos continuaram seus estudos.

Começaram como analfabetos. Se alfabetizaram em 45 e 50 dias em um método de alfabetização em 45 dias, e depois continuaram os seus estudos. Eu sei inclusive de senhoras que chegaram até a universidade. Foi muito interessante aquela experiência (PB).

Nessa atividade de alfabetização de jovens e adultos não havia financiamento, eram todos voluntários, orientados pela Campanha da Fraternidade daquela época da qual o Padre Bruno era o coordenador arquidiocesano.

Olha erámos jovens não precisávamos de dinheiro. Nós tínhamos o livro que orientava; se não estou enganado era distribuído... Não sei detalhes, já passou tanto tempo, pela própria Campanha da Fraternidade para os monitores. E não havia

equipamento era tudo mesmo na base do lápis e do papel (PB).

Destaca, ainda, que naquela época: “surgiam esses jovens que procuravam através de ações concretas viver aquilo que era seu compromisso cristão de solidariedade” (PB).

Explica o Padre Bruno que, para desenvolver o trabalho de educação de jovens e adultos, estudavam o método Paulo Freire, bem como o material que estava surgindo naquela época, já que não havia muitos trabalhos teóricos acumulados. E essa formação teórica veio se construindo ao longo do tempo porque era incipiente.

Havia a experiência do Movimento de Educação de Base - MEB, mas este Movimento era muito forte principalmente no Sul do Pará, em Belém era pouco presente, e também, o Movimento de Alfabetização de Adultos do método Paulo Freire e o método Salesiano Dom Bosco - SDB de alfabetização, que estava em sintonia com todo o Movimento de Educação de Base.

O método Salesiano Dom Bosco – SDB, segundo Souza (2008, p.06):

parte de palavras-chave com ênfase no ensino das famílias silábicas. De autoria de Almeida e Barros (1969), o método baseia-se na associação de sílabas. Sua aplicação se dava a partir do ensino de 27 sílabas básicas aplicadas às crianças, uma a duas por aula. As sílabas e a ordem em que devem ser ensinadas são as seguintes: ta de tatu, fa de faca, pa de panela, va de vaca, ba de banana, la de lata, da de dado, ma de mala, na de navio, ga de gato, ra de rato, ca de casa, cha de chave, sa de sapato, gua de guarda-chuva, ja de jarra, qua de quadro, za de zarolho, nha de nhanha, xa de xarope, lha de talha, ça de

taça, rra de gangorra, ssa de passarinho, que de queijo, gui de guitarra e ha de harpa.

Método que supera o tradicional A, B, C de soletração das palavras e tem proximidades com a proposta metodológica de Paulo Freire.

Informa o Padre Bruno que, na época, a Igreja Católica era muito envolvida nas questões de formação, de formação para a cidadania, de organização do povo. Por isso, a grande referência teórico-metodológica era Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base. Isto por que:

Nós conhecíamos o Paulo Freire e éramos adeptos do Paulo Freire não só do método de alfabetização toda a pedagogia, pedagogia do oprimido [...] nós estudávamos tudo isso. Havia uma sintonia muito grande daquilo que era nosso pensamento, nosso anseio, e encontrávamos uma resposta àquilo que nós buscávamos. Uma resposta justamente na pedagogia de Paulo Freire (PB)

Padre Bruno ressalta que com base em Paulo Freire tinham um respeito muito grande pelo povo. Por isso, toda a metodologia era a partir de um respeito muito grande pelas pessoas. Eram pessoas que eram não alfabetizadas, eram analfabetas, mas com muita sabedoria. Desta forma, se partia da sabedoria popular para se efetivar a leitura e a escrita. Afirma: “Eu me lembro do respeito que tinha que ter pelos alunos o monitor [...] que tinha que receber os alunos em forma de respeito e valorização daquele povo [...] nós não eramos melhores do que ninguém; eles é que tinham o direito a ter acesso àquilo que nós tínhamos” (PB).

Outra influência de Paulo Freire é o trabalho educacional que valorizava os conhecimentos dos educandos, de humanização e de consciência crítica.

O povo podia ser analfabeto, as pessoas podiam ser analfabetas, mas não eram burras. Elas tinham vivência, e tudo partia daquilo que era o conhecimento que as pessoas têm; o tipo de vida, o cotidiano. Tudo era construído a partir do cotidiano e isso que resgatava, inclusive, a autoestima. Resgatava a valorização do ser humano, a valorização do pobre, não da miséria, mas do pobre dos excluídos e através disso, também, se adquiria a consciência de que porque sou excluído? E o que leva a isso? Não é Deus que quer que eu seja pobre é toda uma situação de injustiça que faz com eu esteja, viva nessa situação e isso era incorporado em todo o processo pedagógico em toda a metodologia (PB).

Padre Bruno refere-se à metodologia de Paulo Freire, informando que usavam desenhos.

Dos desenhos se construíam as letras, então, do desenho do tatu se construíam... Não eram nem letras eram sílabas. TA de tatu e do desenho do tatu tinha a sílaba TA do tatu. Se começava pelo tatu não se começava pelo a, e, i, o, u; tudo era construído a partir da experiência de vida deles. B de banana era construído no desenho da banana porque ficava mais gravado para escrever, né. Eram quarenta e cinco dias para alfabetizar (PB).

Os recursos didáticos utilizados foram cartilha, papel, caderno, lápis. Explica que:

Era uma cartilha, cartilha do método SDB de educação de base que era distribuído, se não me falha a memória, era distribuído justamente pela campanha da fraternidade. Fazia parte da campanha da fraterni-

dade e tinha também subsídio da própria campanha da fraternidade. Depois que surgiu o Mobral (PB).

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, Padre Bruno inicialmente lembra que faz quarenta anos, sendo difícil lembrar os detalhes da experiência, sendo mais fácil lembrar das coisas boas, mas destaca que os monitores eram pessoas pobres, que estudavam com muitas dificuldades e portanto a participação no trabalho com a EJA era dificultada “pelas condições mesmo de vida muito dura das pessoas, em manter o estímulo das pessoas para procurar superar o desânimo das pessoas que não conseguiam acompanhar porque era todo um trabalho muito mais personalizado, as turmas tinham que ser pequenas”.

Considera difícil dizer os resultados desta experiência com a EJA, mas enfatiza que: “durante alguns anos, dois ou três anos, nós conseguimos alfabetizar muitas pessoas naquela época. Muitos continuaram nos estudos e outros realmente nós acabamos... não foi feito um acompanhamento do que aconteceu depois; nós sabíamos notícias mais eram notícias esparsas” (PB).

Padre Bruno ressalta, sobretudo, a relevância desta prática educativa com jovens e adultos por “manter viva a chama de um povo e fazer com que esse povo adquirisse consciência como povo para que nunca se tornasse escravo das ideias e da força. Manter viva a chama da liberdade e essa liberdade que se conquistava também no acesso ao conhecimento”. Explica ainda que não desenvolveram nem atividades de pesquisas nem foram realizadas publicações sobre essa experiência da EJA. Não lembra se tinha projeto pedagógico, relatórios, etc.

A professora Georgina Kalife, uma das educadoras fundadoras do Movimento, comenta em sua entrevista sobre

a experiência pioneira de alfabetização de adultos na Sacramento, ligada ao movimento social da Igreja Católica que:

desde a minha juventude ainda participando de movimento social da igreja católica eu fui levada a iniciar esse trabalho de alfabetização com jovens e adultos. Então, nós tínhamos ali na igreja da Sacramento uma comunidade de jovens que fazia todo um trabalho com os adultos e nessa época era na década de 1970, início da década de 1970, as comunidades eclesiais de base trabalhavam na perspectiva freireana e por sermos um movimento de jovens ligados a igreja trabalhávamos nessa perspectiva das comunidades eclesiais de base fazíamos um trabalho com os adultos. A escola salesiana cedeu as instalações e nós fazíamos à noite todo o trabalho de EJA seja com alfabetização ou com as séries iniciais, primeira e segunda na época. (PROF. GEORGINA)

Ainda sobre a experiência de alfabetização no bairro da Sacramento, ligada à Escola Salesiana do Trabalho, explica Georgina, que na época ela tinha 18 anos.

Era um trabalho organizado pelo grupo de jovens da igreja. Quem bancava era a igreja, mas assim, tudo na base do voluntariado, não tinha um financiamento externo. O financiamento próprio da paróquia junto com a Escola Salesiana do Trabalho, que fica ali na Sacramento, pertinho da Pedreira. Era um movimento que deu origem ao Movimento de Emaús. As aulas eram feitas na Escola Salesiana do Trabalho, à noite. O nosso movimento de jovens funcionava ali em parceria com a paróquia de São Sebastião e com

a Escola Salesiana e o padre que deu origem a esse movimento era salesiano, era não, ele ainda é, porque ainda não morreu. Ele era o dono da casa, então, ele fazia o movimento de jovens e a escola bancava o curso. Nós trabalhávamos voluntariamente, todo grupo que trabalhava, trabalhava voluntariamente. As instalações físicas eram da Escola Salesiana, então, havia assim um financiamento indireto da própria instituição que mantinha as condições (PROF. GEORGINA).

De acordo com a professora, o trabalho de alfabetização realizado era numa perspectiva de educação popular libertadora, emancipadora, conscientizadora. Tratava-se de um projeto político, inspirado pelas comunidades eclesiais de base, que buscava a libertação das camadas populares, especialmente naquele contexto de forte opressão, marcado pela ditadura militar no Brasil.

Em 1969, 1970 [havia] toda a questão política, o golpe militar que proibia todas as manifestações que tivessem um caráter de pensar numa conscientização, num processo de emancipação. Então, nós fazíamos isso, assim, com muita vontade de além do trabalho de alfabetização propriamente dita, mas um trabalho de conscientização de trabalhar uma proposta de emancipação de libertação dessa situação de opressão. Então, nos 70 isso era muito forte, em 70, 73, porque havia toda uma proibição de se trabalhar nessa perspectiva, não é? E nós fazíamos as reuniões e discutíamos e procurávamos colocar em prática. O foco, o eixo que nos orientava era a experiência das comunidades eclesiais de base que tinham como lema, assim, a questão da ação reflexão e ação (PROF. GEORGINA).

A professora Georgina destaca de Paulo Freire as

ideias do “respeito aos saberes dos educandos”, a necessidade de “partir da realidade dos sujeitos”, a relação entre “leitura de mundo” e “leitura da palavra” e o traço “dialógico” do trabalho alfabetizador. Em suas palavras:

O trabalho ele se dá exatamente a partir do conhecimento da realidade. Para você começar um trabalho você não pode chegar como quem sabe tudo e que vai alfabetizar os “coitadinhos” que não sabem nada. Não pode ser assim, você tem que se aproximar, tem que interagir com a sua comunidade. Nesse grupo, seja onde for, numa comunidade, num bairro, numa escola, você tem que conhecer primeiro; então, o conhecimento da realidade é o ponto de partida. A partir desse conhecimento da realidade você identifica quais são as necessidades, identifica quais são os problemas, quais são as expectativas. E junto com essas pessoas você vai definindo o que vai ser trabalhado. Então, numa turma de alunos, por exemplo, você levanta as necessidades, as características, experiências e saberes que eles têm e em cima disso você planeja a sua aula e nesse movimento, que nós chamamos, segundo Paulo Freire, movimento dialógico, que é contrário aquela perspectiva da educação bancária, [termo] que ele usa muito, quando ele diz que o professor só deposita conhecimento na cabeça do aluno como se o aluno fosse uma página em branco, [como se] ele não tivesse conhecimento nenhum, mas ele tem, ele tem a experiência de vida, ele tem o entendimento, ele só não tem experiência da escrita e o domínio da leitura. Então, esse processo de aproximação de conhecimento da realidade vai fazer com que você problematize essa realidade, por isso que a leitura de mundo precede a leitura da

palavra porque aí o aluno vai entender em que contexto ele está vivendo, vai entender o porquê da situação que ele vive de opressão e vai entender que é possível se libertar disso e aí em consequência disso é que vem o ensino da leitura e da escrita. Então, você primeiro, problematiza essa realidade e depois você aplica aquele conhecimento que você tem, juntando com o conhecimento que o seu aluno tem, porque você precisa aproveitar essa realidade, precisa aproveitar esse conhecimento dele.

O referencial freireano, desse modo, se manifestava em vários elementos da organização do trabalho pedagógico, como no planejamento, na avaliação, nas metodologias de ensino-aprendizagem, na escolha do conteúdo programático, na relação professor-aluno, nos materiais didáticos utilizados etc.

Sobre o planejamento, nos diz Georgina Kalife, que:

o planejamento era feito exatamente junto com os alunos [...] se trabalhava na perspectiva de estar debatendo com os alunos para descobrir o universo vocabular e ver quais eram as palavras que eram significativas para eles e a partir dessa problematização toda é que se fazia o trabalho de escolarização, de alfabetização.

Quanto aos materiais didáticos utilizados no trabalho de alfabetização de adultos, Georgina esclarece que usavam “cartilhas das comunidades eclesiais de base”, materiais que vinham da CNBB, mas que eram estudados pelo grupo de jovens e só depois utilizados na prática. Ela dá exemplo de como eram as aulas de alfabetização que realizavam na época. Do excerto da entrevista, destaca-se a metodologia freireana do uso das “palavras geradoras” e a perspectiva conscientizadora e dialógica.

Eu lembro bem que nós pegávamos as palavras significativas até que eles discutiam, por exemplo, lá na época era bem periferia mesmo, Pedreira e Sacramento, então, as ruas não eram asfaltadas, tinha problema de água, tinham todos os problemas de todos esses serviços. Então, a gente discutia com eles a importância da organização pra conseguir que a Cosanpa pudesse instalar água nas ruas. Atrás da Escola Salesiana, era tudo ponte, era igapó mesmo; hoje tá tudo asfaltado, mas era igapó de andar em cima de ponte quebrada, então, a gente discutia essa realidade para que eles pudessem se organizar para melhorar a situação da rua no sentido que sozinho ninguém conseguia nada, tinha que ser um incentivo, a cooperativa, a organização, isso era o forte da alfabetização. Aí com essas palavras geradoras, da deficiência que eles tinham no atendimento de políticas públicas, era que a gente trabalhava o tema gerador. Uma das questões pontuais do dia a dia deles principalmente da infraestrutura do bairro que era péssima. [...] Assim, a gente trabalhava nessa perspectiva de discutir a situação local, a necessidade de organização e daí a gente tirava as palavras que eles problematizavam e trabalhava a alfabetização, a escrita e a leitura.

Nessa ação pedagógica freireana a professora Georgina informou como principal dificuldade a vigência da educação bancária na mentalidade dos educandos, que no início não entendiam a proposta libertadora. No entanto, segundo ela, no processo os educandos foram entendendo que era “legal participar”, que era “legal ser valorizado”, porque “a autoestima melhora”. Destaca como importante o trabalho realizado, por meio de três aspectos: para além

da aquisição da leitura e da escrita, o processo de conscientização política e maior engajamento das comunidades populares na realidade social.

Foi plena em termos assim de fazer um trabalho com as comunidades que se organizavam, passavam a ter além da escrita e da leitura, passavam a ter uma consciência política, passavam a participar do movimento como trabalhadores que eram. Mesmo que nós fossemos jovens, mas a gente tinha esse retorno do engajamento deles na paróquia, do engajamento deles na atividade da Escola Salesiana, então, durante o tempo que gente trabalhou e fez toda essa ação de alfabetização, os resultados foram realmente bastante significativos, só que ele não demorou muito porque depois disso, digamos assim, focamos mais em trabalhar com crianças e adolescentes, então, a ação saiu de lá da escola e foi para o Ver-o-Peso trabalhar com crianças e adolescentes que estavam na rua, mas a relevância foi grande. Era o ganho não só da leitura e da escrita, mas principalmente da consciência política que eles passaram a ter.

A professora Georgina explica que, este trabalho foi realizado, aproximadamente, entre 1970 e 1973, mas depois o foco foi alterado para os meninos de rua do Ver-o-Peso, e com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com quem o Movimento República de Emaús ganhou projeção nacional e até internacional.

Padre Bruno explica sobre o trabalho com os meninos de rua que:

Nós estávamos na busca, éramos jovens, erámos um grupo até idealista e tudo; aca-

bamos nos centrando no trabalho com meninos de rua. Foi a primeira experiência com meninos de rua, de educação de rua, de educar os meninos a partir da rua, no Brasil. Depois de se tornar a República do Pequeno Vendedor e tudo. Foi à primeira experiência, se iniciou em setenta. Nessa mesma época se buscava algo que pudesse ser uma referência maior para todo o trabalho com esses jovens e acabou sendo a situação dos meninos do Ver-o-Peso. E aí se começou sendo um tipo de trabalho, na verdade se adequando a própria realidade dos meninos, muita coisa da pedagogia do Paulo Freire, era uma pedagogia que era pensada para adultos. Nós procuramos adequar, adaptar à realidade dos meninos de rua (PB).

Assim, foi iniciada, então, uma experiência com meninos de rua, mais voltada para a educação “de rua” ou “a partir da rua”. “A partir da rua é que foi construída uma metodologia mais sistematizada” (PB).

3.2. O trabalho educativo com os pequenos vendedores

O trabalho na República do Pequeno Vendedor envolvia inicialmente só meninos, mas depois as meninas foram incluídas no projeto.

Trabalhávamos com 150 meninos, só homem porque não tinha meninas que vendiam nas ruas. Quando as meninas chegam nas ruas, na rua, no Ver-o-Peso, vendendo cheiro-verde e tal; elas é que conquistam também o seu espaço. Então, era assim um trabalho muito marcado pela masculinidade, e quando chegam as meninas, diríamos assim, é um novo momento. Era um grupo bonito. Uma delas hoje trabalha aqui na Terra Firme, encontrei com ela, ela era

uma liderança das meninas e elas foram lá, nós também queremos participar e tal, foi uma conquista (PB).

Além dos meninos e meninas, a família e os pais participavam também do projeto.

Informa o Padre Bruno que não tinha propriamente um projeto, este foi se construindo inclusive, inicialmente, com os próprios meninos. Havia a necessidade de estar junto com os meninos que sofriam uma série de carências e de discriminações na área do Ver-o-Peso. Assim, estabelecer uma relação mais de convivência com eles, sem grandes projetos e estruturas, era uma necessidade. Por isso a proposta de conviver *com* eles e, *com* eles construir algo que seria hoje, resultado de uma construção coletiva, junto *com* eles.

Esse projeto coletivo levava os educadores a romper com determinados critérios nas relações com os meninos.

Em nossas relações com os meninos, nós almoçávamos com eles. Era na hora do almoço que as coisas aconteciam; que acontecia toda uma relação. Nós não íamos fazer visitas nas casas deles a não ser que eles nos convidassem. Não íamos com nada formal, porque nisso eles podiam ter vergonha de nos convidar [...] Ninguém chamava ninguém de tio porque eu tenho raiva disso aí, porque eu não sou teu tio (risadas). Todo mundo se chamava pelo nome, nós a eles e eles a nós, e isso era bom (PB).

O Movimento da República de Emaús, envolvendo pequenos vendedores de rua, desta forma, foi resultado de uma construção coletiva e de trocas de experiências. Os meninos e meninas vendiam jornais e outros produtos nas ruas, inclusive na área do Ver-o-Peso e pagavam sua alimentação em um restaurante popular, o qual, segundo

Padre Bruno era pago com o preço de 10 centavos e o aumento era constante por causa da inflação. Por isso, uma das questões levantadas naquele momento inicial do Movimento foi: porque não fazer uma cooperativa para que os pequenos vendedores não fossem explorados pelos atravessadores? Surge a ideia de formar cooperativas, no sentido de aglutinar os meninos e meninas e minimizar a exploração tanto da venda dos jornais, quanto no uso do restaurante. Criou-se, então, o restaurante do pequeno vendedor, com baixo custo na alimentação das crianças de rua vendedoras.

Além disso, havia a perspectiva dos educadores de que os meninos/as saíssem da rua, mas não em um processo compulsório e sim em um processo de construção. E os pequenos vendedores só conseguiram sair da rua quando a Caixa Econômica começou a aceitá-los, como estagiários. Mas esta situação de estagiário não tinha garantia de direitos trabalhistas. Assim, como os meninos e meninas não tinham nenhum direito, foi uma luta com a caixa econômica, para mudar os termos de convênios. Por conta da pressão envolvendo o Ministério e a Delegacia do Trabalho é que conseguiram o direito ao trabalho.

Desta forma, foi se desenvolvendo um movimento de luta política em favor dos direitos dos meninos e meninas de rua.

Explica o Padre Bruno que em 1983 ocorreu a primeira manifestação dos/as meninos/as de rua por direitos. O Jader Barbalho, na época do Círio, realizou uma operação “pente fino” para tirar todo o menino vendedor do Ver-o-Peso. Então, eles se organizaram e “nós com eles lá na Praça da Sé, mais de 300” (PB), e foram em passeata. “Nunca se viu uma coisa dessa, ainda não tinha se visto a possibilidade de meninos de rua, não eram propriamente meninos

de rua, eram meninos trabalhadores de rua, porque aqui não tinham moradores de rua naquela época” (PB).

Nessa passeata escolheram uma comissão e conforme o Padre Bruno:

Nós fomos com eles, dois ou três, fomos com eles e nós não dissemos uma palavra; foram eles que falaram com o governador que não eram eles o lixo da rua, o lixo da rua eram outras coisas e tudo. E eles queriam [...] enfim, acabou a Operação Pente Fino, mas aí se cria uma relação conflituosa com a polícia, que achava que nós protegíamos pivetes e essa história toda, ou então era toda relação com o “rapa” que eram os fiscais da prefeitura.

Desta forma, é neste contexto que se criava uma busca de saída de determinadas situações. “Nós não tínhamos escolas para eles, mas procurávamos incentivá-los para que eles frequentassem a escola nos seus Bairros, porque meninos do Ver-o-Peso eram meninos de tudo quanto era Bairro”. Destaca ainda Padre Bruno que “a República não era um lugar, era uma maneira de ser [...] primeiro começou com o Restaurante do Pequeno Vendedor depois de poucos meses mudou o nome para República”.

Em 12 de outubro de 1970 já se chamava República do Pequeno Vendedor, “nome pomposo, mas que significa, que manifestava, que nós fazíamos todos juntos uma experiência pedagógica educativa, que todos tinham o que ensinar e o que aprender”.

Padre Bruno explica que o nome Emaús surge em 1972, porque a ideia era que a República fosse mantida e assumida como uma expressão da Cidade de Belém, da comunidade de Belém, então, procurou-se uma maneira de envolver essa comunidade na própria vida do Movimento

da República Pequeno Vendedor. Tornou-se, então, República do Pequeno Vendedor e surge a ideia de se buscar uma forma diferente de participação não através de dinheiro, porque não era uma legião da boa vontade em que todo mundo buscava por dinheiro. O objetivo era obter alguma coisa que as pessoas não usassem, mas que tivesse utilidade para a República, após ser recuperado.

Assim “não aceitávamos dinheiro, surge assim de uma forma simpática, isso foi uma simpatia para nós, para a comunidade é uma maneira de contribuir em um projeto” (PB).

Informa Padre Bruno que o nome Emaús surge com a campanha de Emaús, que ganhou visibilidade junto a Cidade por meio do envolvimento dos jovens com a grande coleta de Emaús. Nas primeiras décadas eram mil e quinhentos a mil e setecentos jovens, que passavam por todo um processo de treinamento. Os voluntários tinham que ter mais de 16 anos e muitos passaram pelos caminhos do Emaús. A partir daí, alguns se inseriam depois em um trabalho mais direto na República.

O Emaús tem uma referência bíblica, e para nós era uma atualização de tudo daquilo que foi. O fato de Emaús discípulos de Jesus que ele morre e com a morte dele morreu o sorriso dos discípulos. E foram se embora e no caminho de Emaús Jesus já ressuscitado se junta a eles e começa a conversar bater papo e tal, e chegam na cidadezinha de Emaús, e na cidadezinha de Emaús eles ficaram tão empolgados com esse companheiro de viagem que o convidam para jantar. Na hora de sentar-se à mesa ele pega o pão parte e reparte é o gesto da partilha, e neste gesto reconheceram o Ressuscitado. Ele some e tal, eles voltam para Jerusalém. Mas muitas vezes nós

vivemos em um mundo tão marcado pela injustiça, pela perda do que somos e só encontramos a verdadeira dimensão da vida, na partilha. Então, colocamos o nosso lema por uma solidariedade que transforme que seja no mundo novo só pelo caminho da solidariedade e da partilha; solidariedade que não é esmola. Enfim, em torno disso, então, cria. Hoje para mim é fato, mas isso foi todo um processo de descoberta, de discussão, de reflexão...

A República do Pequeno Vendedor, então, não aceitava dinheiro público e se mantinha financeiramente pelas Campanhas de Emaús. Explica o Padre Bruno que:

No final da década de 70 nós não aceitávamos porque não concordávamos com a política pública da FUNABEM das FEBENS da vida, isso na década de 70, e surge... E também não aceitávamos dinheiro do estrangeiro, do exterior; nós achávamos que era a comunidade de Belém que tinha que encontrar meios de dar suporte a este projeto.

Entretanto, em 1978 veio duas ou três vezes na República o fundador de uma ONG da Suíça denominada de “Organização Terra dos Homens”, que depois de três anos convenceu o Movimento a aceitar esse dinheiro de fora. Era uma ONG que atuava na Suíça, Holanda, França e em vários lugares. Com esse recurso, explica o Padre Bruno, que foram efetivadas extensões em São Brás, na Pedreira e Sacramento. No Ver-o-Peso chegou-se a ter quatro a cinco extensões da República, de cento e cinquenta pulou para quatrocentos. Esse aumento interferiu no projeto porque “acabou aquela relação interpessoal e aí começa um trabalho mais de massa. E em 80 nós demos uma parada, não pode ser assim, fechamos as portas”. A República, dessa

forma, parou por uns 4 meses e cada um que quisesse faria a sua experiência de rua. Depois dos 04 meses afirma:

Tínhamos vinte e cinco experiências de grupos de meninos, animados por jovens e que nos deu um novo, uma nova perspectiva de trabalho. Eram os núcleos de base que estavam distribuídos na Matinha, hoje, Fátima, na passagem Mirandinha no Barreiro, na Sacramenta, no Ver-o-Peso, na Cremação. Eram vinte e tantos grupos.

Assim, no início da década de 1980 começou uma nova fase do Movimento, que se materializou com os núcleos de base e as miniassembleias. Os meninos e meninas participavam da eleição, da coordenação do movimento e do conselho. Acontece também, neste período, um outro fato importante, um intercâmbio de experiências que começavam a surgir pelo Brasil afora com os meninos de rua. Eram cinco experiências no início, então impulsionados pelo UNICEF, pelo Ministério de Assistência Social, para discutir projetos para os meninos de rua, lá no Hotel Laranjeira no Rio de Janeiro.

Explica Oliveira (2007) que este intercâmbio de experiências foi promovido pelo Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua, impulsionado pelo UNICEF e pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que após visitar mais de 70 experiências com meninos de rua no Brasil, selecionou cinco para estudos mais aprofundados: São José dos Campos (SP), Betim e Belo Horizonte (MG), Ipameri (GO) e Belém (PA), representado pelo Emaús.

O principal objetivo do Projeto Alternativas era “desenvolver abordagens de intervenção comunitária, a partir da ideia de que uma adequada atenção às crianças e adolescentes ‘de rua’ e ‘na rua’ implica envolvimento com suas comunidades de origem” (OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Por meio deste projeto, a República do Pequeno Vendedor começou um trabalho de intercâmbio por meio de seminários, de estágio, com educadores de São Bernardo do Campo e de Belo Horizonte. Esses educadores vinham conhecer a experiência da República. Desta forma, “em 1985 tinha mais de quarenta experiências, era uma teia que se criou” (PB). Desta rede surge em 1985 o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Eu fui o primeiro coordenador Nacional e em 1986 foi o primeiro encontro nacional de meninos e meninas de rua com 450 meninos e meninas de rua lá no Parque da cidade, em Brasília. E nós ficamos três dias lá, foi um negócio que a gente nunca esperava que isso acontecesse um dia. Essa garotada, era ela que pegava o microfone, era ela que se colocava nas frentes das câmeras e dizia para esse Brasil afora a desgraça em que esse Brasil tinha deixado. E a República estava envolvida nisso, e outra vez a história continua (PB).

É a partir deste primeiro encontro nacional a que faz alusão Padre Bruno que surge o chamado Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Oliveira (2007) explica que este encontro foi patrocinado pelo Projeto Alternativas e chamou-se Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua. O objetivo primordial deste Movimento Nacional era o de fortalecer as práticas libertárias que consideravam estes meninos e estas meninas como promotores de uma nova sociedade justa, fraterna e participativa (OLIVEIRA, 2007).

Nessa trajetória da República do Emaús foi desenvolvida uma educação profissional. A profissionalização era um caminho para os meninos e meninas saírem do trabalho de rua. Explica Padre Bruno que foi criado o Projeto

Operário Autônomo (POA) onde os grupos montavam oficinas de concerto de eletrodomésticos.

A formação dos meninos e meninas da República de Emaús foi construída em processo. Alguns ao entrar na Universidade fizeram seus Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a experiência vivida no Emaús, bem como na vida acadêmica produziram teses sobre temas como “educar na rua e a partir da rua a própria terminologia menor, criança e adolescente e tal né, todas essas questões foram usadas”. Surge, também, o Fórum Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, que o Emaús fazia parte, bem como em 1980 foi criado na República de Emaús o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente, e, segundo o Padre Bruno, “hoje são quarenta aproximadamente no máximo sessenta centros de defesa sede, que também produz, aí entra, também, toda essa... o que eu digo é que toda essa sabedoria popular e todo esse trabalho que surgia como inspiração da militância acabou sendo trabalhado e sistematizado pela academia.”

Padre Bruno informa que o trabalho na República do Emaús era inspirado em Freire, Leonardo Boff e todos vinculados à teologia da libertação, bem como em Marx e Gramsci. Entretanto, destaca que:

Paulo Freire era o centro das nossas reuniões e o Paulo Freire participou de todo um diálogo com educadores sociais de rua, saiu até um livrinho do UNICEF que era todo esse diálogo com Paulo Freire e os Educadores Sociais de Rua. Se falava do pasmo pedagógico porque os educadores viviam momentos de profunda tensão e de um pasmo pedagógico mesmo, e ele ajudou a refletir essas questões. Tinham educadores que viviam em situações que mexiam profundamente com a sua estrutura psico-

lógica que viviam em condições de muita tensão e de muita, muita violência às vezes sofria pelas crianças. Nós sofriamos também violências, da maneira... Discriminação por nos considerarmos que nós éramos defensores de pivetes, bandidos, enfim. Então, se vivia um clima de tensão e Paulo Freire... Sempre dissemos o seguinte: que Paulo Freire ele pensou a sua pedagogia para o mundo do adulto, nós traduzimos e puxamos essa pedagogia de Paulo Freire para o mundo da criança e do adolescente.

O livro em questão chamava-se “Educadores de Rua – Uma abordagem crítica”, de Paulo Freire (1989). O livro foi publicado pelo UNICEF e descreve princípios básicos para desenvolver ações com um aspecto libertador e de crescimento em conjunto tanto do educando quanto do educador de rua e isso pensado para ser feito em vários países da América Latina que desenvolviam projetos com os meninos de rua. Iniciado em 1983 o UNICEF apoia o governo, igrejas, instituições públicas e privadas com o Programa Regional do Menino Abandonado e de Rua. O livro reflete sobre os trabalhos já realizados junto com esses meninos e menciona a experiência da República do Pequeno Vendedor.

Paulo Freire (1989), nesse livro, explana sobre as condições de vida dos meninos de rua, suas especificidades e o porquê de eles estarem na rua. Além disso, há também uma reflexão sobre o educador de rua e sua prática com os meninos e meninas de rua. As situações que exigem deles um posicionamento ideológico, pedagógico e em constante reflexão de onde se pretende chegar.

Assim, Paulo Freire foi uma das principais referências na Escola de Emaús. A influência de Paulo Freire no nascimento das primeiras experiências de educação social de rua é destacada por Oliveira (2007), para quem a obra de Freire, bem como os ensinamentos da Teologia da Li-

bertação, eram as principais referências adotadas nos projetos realizados no Brasil, como Padre Bruno nos revela em sua entrevista.

Padre Bruno continua e prossegue dizendo que a história do Emaús se confunde com a história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, junto com instituições como a Associação Nacional e Centro de Defesa – ANCED e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea de Recife, que sistematizaram um trabalho com as crianças e adolescentes criando uma ligação entre eles. Do ANCED se abriu para o Fórum DCA e a partir disso criou-se um sistema onde se pensa na promoção de direitos, a defesa de direitos e o controle social que é o papel da sociedade civil sobre as políticas públicas.

O Padre Bruno também comenta a respeito da memória do Emaús sobre a documentação do que restou, pois muito se perdeu durante os anos. Destaca a publicação de um livro baseado em uma pesquisa feita por ele e Anis Grottis nos anos de 1990 e 1991 sobre o adolescente amazônico, que ainda é pouco explorado, diferente do adolescente urbano a qual há muitas pesquisas relacionadas. Assim, foram pesquisadas dezoito áreas entre Ribeirinhos, áreas de grandes projetos governamentais, os limites territoriais, os Ianomâmis e área de Plácido de Castro, resultando em um livro e um ensaio fotográfico, mais um vídeo feito pelo Miguel Scalque.

3.3. A Escola de Emaús

Maria das Graças, uma das professoras que participaram da criação da Escola de Emaús, outro dos projetos educacionais do Movimento de Emaús, informou que tudo começou após o Movimento ter recebido um terreno no Bengui.

A Professora Ana Tancredi explica sobre a construção da escola:

A escola foi construída com o dinheiro do FNDE, eu não lembro agora mais o valor, mas foi uma diferença enorme, na mesma época se construiu a Maria Luísa Pinto de Amaral parece, a escola que tem lá no bairro. Eu sei que a nossa foi uma verba muito pequena em relação à outra que foi construída, e aí que quero contar essa história, porque é que foi para lá esse dinheiro. O Jarbas Passarinho e o Alacid Nunes, eles eram adversários políticos, só que a verba do FNDE vinha direto para o Estado, e como o Alacid era governador do Estado, e o Passarinho era o ministro da Educação, eles não queriam passar a verba para o Estado, para onde ele repassou? Para a Delegacia Regional do Ministério, que o delegado era o Meirevaldo Paiva.

O Meirevaldo Paiva nos procurou dizendo: “eu tenho uma verba assim.... façam o projeto”, e aí nós fizemos o projeto da construção da escola. Por que, o primeiro ano a escola funcionou em um estábulo, o que havia lá era uma grande fazenda, e tinha um estábulo, então, nós ajeitamos aquela casa e começamos a experiência lá, aí no ano seguinte já que tinha a escola (AT).

A professora continuou explicando como foi que surgiu o projeto da escola:

Então, como é que começou essa escola?! Nós fomos discutir o projeto, ahhh... Essa foi outra experiência fantástica... O padre Bruno conhecia um professor nosso aqui, Carlos Alberto da engenharia, e ele encomendou o projeto para ele, quando ele chegou lá, ele já trouxe no meio de duas caixinhas, uma sala do lado da outra, quando ele chegou lá, e disseram ninguém

quer isso aí, nós não sabíamos o que eles queriam, mas ninguém queria aquilo lá. E nós começamos a discutir. Dessa primeira reunião todo mundo saiu para pensar, e todo mundo voltou dizendo só o que queria. Nós queríamos uma escola que fosse adaptada ao clima da região, que as crianças tivessem uma livre movimentação, enfim, foram dando os princípios que eles queriam na escola. Passou um tempinho e nós voltamos lá para sentar de novo, aí discute para cá, discute para lá, com tudo isso o Padre Bruno saiu para lá e disse: “ué por que que a gente não faz ocas com um tamanho maior?”, foi aquele modelo que era coberto de palha, o mesmo princípio da construção da igreja de Brasília, não tinha aquele pau no meio, podem ver lá que ainda é hoje, só que agora coberto de telha, e aí nós começamos lá a escola, e como nós não tínhamos dinheiro suficiente pra montar a escola, nós fizemos salas especiais. Então, tinha sala de Português, tinha sala de Matemática, de Estudos Sociais, a sala de Ciências, então, eram as crianças que se movimentavam (AT).

Assim, após ganharem o terreno, no Bengui, como tinham professores, pedagogo e assistentes sociais, pensaram em fazer uma escola que fosse com uma educação diferenciada. Explica a professora Maria das Graças que antes da criação da escola o que existia era um grupo de jovens que trabalhava com os meninos de rua, na Padre Eutíquio, em uma área da República do Pequeno Vendedor. Eram menores trabalhadores que vendiam guloseimas em feiras, na rua.

Os educadores, então, fizeram uma pesquisa para identificar famílias que mais necessitavam de moradia para irem

morar no que denominaram de “Cidade de Emaús”, onde um grupo de pessoas que lá morassem, pudessem viver em divina comunhão, em comunidade, de modo que aquilo que ganhassem botavam no comum para dividir com todos.

Nós como voluntários na época viemos morar aqui. Aí quem veio morar aqui eu, Georgina Kalife, a Inácia, de mulher eram nós três; tinha a irmã, uma freira holandesa que era a Henriette, tinha o padre Bruno que era italiano, o padre Bernardo que era colombiano e mais três jovens que eram o Roberto, João e o Edmilson. Nós viemos todos, dezesseis jovens com os padres e as freiras morar aqui (MG).

O objetivo era fazer com que as pessoas que morassem na Cidade de Emaús fizessem um trabalho social de viver a comunidade. “Como a gente plantava tinha animais para cuidar, todos nós entrávamos nisso, vendíamos, plantávamos, criávamos todo mundo em comum” (MG).

A professora Ana Tancredi destaca o momento político da criação da escola:

Nós estávamos na época da Ditadura Militar, então era um movimento muito forte de resistência de organização da população, e esse trabalho foi muito bem feito lá, por que as comunidades eclesiais de base que agora estão reformando com a graça de Deus, o Papa já as tirou do silêncio obsequioso, e elas estão reformando, então na época era muito forte. Então, elas participavam muito, e a comunidade estava precisando de escola, por isso que foi criada a escola, também por isso (AT).

A professora Maria das Graças informa que o trabalho realizado foi de desbravação, isto é: “para a gente desco-

brir a Cidade de Emaús nós tivemos que vir pela Pratinha, desbravando a Pratinha”. O que havia eram fazendas de japoneses, entre os quais a do dono da Yamada.

Vi um bairro surgir que é o bairro do Bengui, que era só mata não existia nada, moradia aqui! Moradia era que nem a gente passa na estrada é uma casa aqui outra ali; aí nós viemos para cá. Aí dentro desse terreno já existia uma casa branca aqui e uma verde para lá, nós viemos morar para cá aqui era casa dos homens, do padre e dos rapazes, e lá era casa das freiras com as meninas até construir lá do outro lado (MG).

A professora Ana Tancredi, sobre a criação da Escola Emaús, informou:

Bem... é longa a história... a minha ligação com o Movimento de Emaús começou na década de 1980. Então, eu tinha uma aluna que era ligada ao Emaús, e nessa época o Movimento de Emaús queria fazer uma experiência de Educação em tempo integral, e o padre Bruno conseguiu um terreno no Bengui, e para lá começaram a levar as famílias, porque a ideia era tempo integral, educação, produção, vida comunitária, tudo integral. Lembrando um pouco Schibuts de Israel. Então... e aí essa moça que era minha aluna Nilza, que é irmã daquela que é do movimento negro, a Nilma Bentes, e aí então ela me levou... Então, eles queriam criar uma escola na cidade Emaús, e ela era a minha aluna, e disse professora eu queria lhe convidar para a senhora ir para uma reunião, então eu fui pra essa reunião, e até hoje eu estou lá (AT).

Continuou explicando que:

Então eu fui para essa reunião, chegou lá, eles chamaram as pessoas da época, que estava a Eliete, eu me lembro muito bem, Padre Bruno, para como tudo deveria ser essa escola. Então, eu contei a minha experiência, que na época eu tinha uma escolinha, o Centro Educacional Arapitanga. Então, eu contei a minha experiência, dos princípios do trabalho Montessoriano, a escolha, a independência, a autonomia, o respeito pelo ambiente enfim... Fui colocando um pouco de como que eu trabalhava, e o padre Bruno disse que era isso mesmo o que eles estavam querendo lá para a escola, e eu comecei a me envolver. Então, para criar a escola, nós partimos para o bairro, fomos lá para o bairro, entrevistamos as pessoas da comunidade, sentimos o que elas queriam. Então, eu me lembro muito na época que eles falavam muito na educação profissionalizante, que era a necessidade, porque a ideia era criar uma escola para os filhos dos trabalhadores, uma escola que os respeitasse, que os acolhesse nas suas necessidades imediatas, porque muitas vezes eles chegam atrasados, não chegam atrasados porque querem, mas porque saem pra vender o jornal, e quando eles chegam a aula já começou, então, eles tinham o direito de entrar na escola, e as famílias muitas vezes eram muito de baixa renda, então eles iam sem uniforme, iam do jeito que eles podiam ir. [...] Aí nós começamos apenas com o Ensino Fundamental (AT).

A Professora Maria das Graças informou que o trabalho educacional na escola começou com a educação de jovens e adultos. “Primeiro de tudo nós começamos a noite com um grupo de senhoras [...] elas vinham com seus maridos também que tinham poucos estudos e queriam

aprender a escrever ou ler o seu próprio nome” (PMG). Destaca, ainda, que “a escola Cidade de Emaús surgiu a partir desse grupo de senhoras que a gente foi alfabetizar”, isto é, iniciou com as senhoras e somente quando se formalizou a escola Cidade de Emaús, em 1982, foi que passaram a atender crianças e jovens. “A noite funcionava o EJA que era para atender os adultos e durante o dia era criança, crianças e adolescentes a tarde” (PMG).

As pessoas atendidas na EJA “eram trabalhadores que moravam no bairro; agora o primeiro grupo eram as primeiras serventes da escola; depois cada um veio trazendo um companheiro, um amigo, mas com os outros não tinham ligação com a gente, já eram moradores daqui da redondeza do bairro” (PMG). Assim, foram criadas várias turmas de adultos, constituídas por senhoras e homens.

A Professora Ana Tancredi em relação à Educação de Jovens e Adultos explica que:

nós tínhamos uma educação à noite que era uma educação digamos assim regular, era o ensino fundamental e o ensino médio. Eu gosto de dizer de uma luta que nós tivemos na época, que eu sugeri que fosse servida uma sopa para os alunos da noite, porque eles chegavam cansados, para você ter uma ideia, lá no Benguí em cima da Escola Cidade Emaús fica muito perto do aeroporto, os aviões passavam por cima, então para muitas pessoas esse avião era uma canção de ninar, porque as pessoas dormiam de tão cansadas que estavam, mas mesmo assim eles iam para a aula, e a gente gosta de registrar isso, para ver o esforço que o trabalhador faz para poder estudar, para poder ter uma pequena ascensão social, porque como eu digo, o trabalhador ele é penalizado duplamente, primeiro porque

na época devida ele não teve a escola que deveria ter, então ele já estava no mercado de trabalho, aí quando ele vai amadurecendo, e a vida vai lhe ensinando, ele sente a necessidade e volta, e muitas vezes volta para um turno noturno que muitas vezes é deficitário em relação às condições mesmo que são oferecidas de transporte, da própria alimentação, da exaustão que ele chega do trabalho quando ele tem, quando não ele está fazendo biscate, então, ele é duplamente castigado pelo fato de a Educação de ser negada (AT).

A professora Ana Tancredi destacou sobre o público atendido na escola: “O público eram os excluídos de tudo, eram moradores do bairro em geral”. Mas explicou que não só professores como funcionários da escola, levavam seus filhos para estudarem lá, assim, nem todos eram do bairro.

O trabalho de alfabetização seguindo o método SDB de educação de base foi devido ao momento político que se vivia.

Na época que nós iniciamos estava no auge Paulo Freire com aquela cartilha Pedreiro se eu não me engano. A partir da palavra Pedro pedreiro, começamos a alfabetizar essas senhoras. Como a maioria deles eram pedreiros e elas eram lavadeiras, nós começamos a esquematizar as aulas em cima do próprio conhecimento já trazido por elas (PMG).

A professora Maria das Graças informou que para manter o projeto criavam porcos, galinhas e tinham uma horta na qual plantavam tudo sem agrotóxico, eram legumes naturais. No sábado iam vender os produtos colhidos durante a semana em uma banca na feira de Batista Campos, bem como na segunda, quarta e sextas-feiras

deixavam legumes no Ver-o-Peso para alguns fregueses venderem. Além disso, mantiveram parcerias, por meio de projetos, com Instituições Internacionais, no processo de construção da escola.

Nós fizemos projetos, o movimento nessa época, o Movimento de Emaús, ele tinha uma ligação muito grande com Itália e Alemanha, então, nós tínhamos um projeto Terra dos Homens, que a gente chama Terra dos Homens e a Cárita holandesa. A Cárita holandesa construiu. Se eu não me engano essa escola foi construída por três etapas era Terra dos Homens, Cárita holandesa, e se eu não me engano a República Dominicana, que também enviou um projeto, que nós construímos tudo de alvenaria (MG).

A professora Maria das Graças informou que no início da criação da Escola de Emaús participaram cerca de vinte a trinta jovens e destacou a participação de alguns educadores: Padre Bruno Sechi, Graça Trapaço, Ana Tancredi, Georgina Kalife, Inácia Winholt, Alonso Junior, Salomão Hage, Nazaré Rosário, entre outros.

A professora Ana Tancredi ressaltou:

nós organizamos o currículo da escola de tal forma que todos os professores tivessem um dia livre para trabalhar, para produzir o material, para avaliar, e foi assim, uma época muito boa da escola, foi uma época que eu ficava assim surpresa, não tinha uma pichação na escola, nem uma pichação, de tanto carinho que havia na escola, de acolhimento, de consulta à comunidade, a presença constante deles. A escola de Emaús foi a primeira escola a usar o Conselho Escolar, antes mesmo de ter Conselho Escolar. Então, foi assim uma experiência

muito boa, mas foi assim, do Ensino Fundamental praticamente com a EJA, era com os adultos que estavam lá, por que lá nós acolhíamos de todas as idades.

A Professora Maria das Graças narrou que na Escola de Emaús se trabalhava uma metodologia diferenciada, de base Freireana e Montessoriana, que denominaram de “método participativo”, porque se adequa à vida cultural das crianças, a vida real das crianças. Utilizavam como referência Paulo Freire (Educação como Prática da Liberdade), Emília Ferreiro e Madalena Freire. Informou, também, que as cartilhas e as fichas de atividades que usavam em sala de aula eram construídas pelos educadores a partir do conhecimento dos alunos. “Nós recebíamos os alunos e o aluno escolhia o que ele queria trabalhar. Nós professores orientávamos eles. As salas e os armários eram todos abertos”. O trabalho de alfabetização era interdisciplinar, trabalhavam ciências, português e matemática, partindo do concreto, do vivido pelos educandos.

Olha, se não me falha a memória, a gente trabalhava com material montessoriano, escada marrom, jogo da memória, dominó, baralho [...] eu acho que não existia escola nenhuma aqui no estado do Pará que tivesse o equipamento que ela tinha, todas as salas. Nós não trabalhamos com carteiras eram só mesas e cadeiras porque se tu vais trabalhar com jogos não têm condições de trabalhar em carteira. Então, a gente trabalhava com mesas e cadeiras e todo esse material quando foi montar a escola teve que vir de São Paulo [...] Essa escola era muito bonita, tinha material, como eu estava dizendo eu me formei no Instituto de Educação do Pará eu não sabia nem que existia (PMG).

A Professora Ana Tancredi sobre a proposta educacional da escola de Emaús explica que era democrática e participativa, pois havia: “o envolvimento da comunidade, a discussão permanente, as decisões coletivas, até os alunos participavam da organização do ambiente, quando a gente fazia, por exemplo, uma visita, a gente planejava conjuntamente”. Narrou ainda sobre a principal dificuldade no projeto, a financeira:

A maior dificuldade era financeira, por que era uma experiência popular, e ao mesmo tempo a gente tinha muito apoio, por que, por exemplo, em seguida o Jader Barbalho foi governador do Estado, e o secretário da Educação foi o professor Ilton Moreira, e nós conseguimos um convênio, eles pagavam todos os funcionários da escola, por que quando eu cheguei lá a presença do voluntariado era muito forte, eu disse: “Pai Bruno não dá pra gente trabalhar!”, exigiam do professor quatro horas de trabalho voluntário, assim não tinha condições, e daí nós optamos por fazer convênio com o Estado (AT).

Entretanto, apesar da dificuldade financeira, a professora Ana destaca o reconhecimento social da escola: “na época nós éramos chamados para tudo, até em São Paulo nós fomos chamados para falar sobre esse movimento, para contar essa história, foi a Graça Trapaços, eu fui, havia reconhecimento. A gente recebia visita até da África” (AT).

A Pedagogia freireana foi aprendida pela professora Maria das Graças na Cidade de Emaús. Informou que antes de iniciarem as aulas tinham formação promovida pela Instituição.

Nós antes de entrarmos para sala de aula nós passávamos por uma formação que o

movimento pagava; com isso eu fui formada por pessoas vindas de Minas Gerais, pessoas vindas de Brasília, pessoas vindas do Rio de Janeiro, psicólogos tudo isso nós tínhamos de formação, como trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos na escola, até mesmo trabalhar o social (MG).

Sobre a formação dos professores a professora Ana Tancredi narrou:

Nós tínhamos permanentemente cursos do que você imagina teve curso lá, teve curso de formação do funcionamento da sociedade, questões sociais, algumas palestras gerais, depois a temática de cada professor, só que não era só para os nossos professores, era para os professores do bairro. Lá sempre foi assim, então, e das mais variadas, era de Língua Portuguesa, era de Ciências, era de Matemática, era de Estudos Sociais, era das diferentes áreas do conhecimento que a gente trabalhava, nós tínhamos cursos de palestras de avaliação, sobre como funcionava a sociedade. Sobre o nosso referencial teórico, era a Maria Montessori e o Paulo Freire [...] a gente via muito Gramsci na época(AT).

A escola, ao ser passada para o Estado, não assumiu o projeto pedagógico iniciado pelo Movimento de Emaús. Segundo a professora Maria das Graças:

Continua, mas totalmente diferente daquilo que nós idealizávamos porque hoje ela é totalmente do estado, e para o estado não interessa a qualidade o que interessa é a quantidade, porque quando nós começamos essa escola aqui, essas salas foram pequenas para trabalhar com mesas e cadeiras e nós só tínhamos vinte e cinco alunos,

nós brigávamos pelo número de alunos [...] quando o Movimento de Emaús administrava a escola se fazia educação mesmo, de qualidade, porque todos os professores, diretores, serventes, todo mundo era considerado educador, cada um na sua especificidade e cada um aqui tinha sua responsabilidade como escola, como educador, está entendendo?

A professora Maria das Graças destacou que a escola era conhecida na Alemanha, no Japão, na Itália, na Europa toda. “Só o governo que não conhecia a nossa necessidade”. Ela foi inclusive visitada pelo Green Peace nos anos 90. Além disso, “a Escola Bosque é uma cópia da Cidade de Emaús” evidenciando a importância e o reconhecimento da Escola Cidade de Emaús.

O Padre Bruno, também, comenta que a escola Cidade de Emaús, agora pertence à SEDUC. Isto aconteceu porque eles não conseguiam mais mantê-la no seu projeto político-pedagógico inicial, porém o estado não manteve a escola como no início e mudou muitas coisas. Hoje permanecem no Emaús três frentes de trabalho: a defesa e direito dos cidadãos, a socialização com meninos e meninas de rua e sua inserção no mercado de trabalho e a profissionalização dos jovens.

O Emaús atualmente é uma ONG que não depende apenas do dinheiro salesiano a qual se desligaram organicamente nos anos 90, mantendo-se com seu próprio esforço e organização mais algumas parcerias. Agora, nesse momento tentam fazer um acordo com o governo para que os dois saiam beneficiados. O problema que entrava o projeto é a burocracia que é muito intensa no governo. Contudo o Emaús não perdeu a própria responsabilidade sobre si, porque o Padre Bruno diz que já viu várias experiências de instituições que dependiam muito do governo e quando ele deixou de lado elas acaba-

ram. “Então nós temos um laço de recursos próprios, através de trabalho sócio solidários, também da própria campanha de Emaús, que nos dão uma certa... não digo autonomia, mas que pelo menos nos mantém em pé.” (PB)

Dessa forma, o Emaús continua com sua ação independente do governo, sempre buscando novas parcerias e novas formas de se manter para permanecerem com seu projeto para uma mudança real no mundo.

Perguntado sobre a documentação ele menciona um livro publicado na Inglaterra sobre os vários movimentos sociais que aconteciam na época incluindo o Emaús, perguntamos o nome do livro e ele não conseguiu lembrar porque já faz muito tempo. E mencionou sobre o pioneirismo desse Movimento no Brasil sobre os meninos e meninas de rua. Também mencionou o fato de algumas pessoas virem e se apoderarem da história, da metodologia do Emaús e não reconhecerem que:

Nós fomos pioneiros e inclusive os únicos na década de 70 que tínhamos a perspectiva mais libertária com trabalho com crianças. Havia outros trabalhos o DETIM, o IPAMERIM era a pastoral de São Paulo, tinham quatro ou cinco experiências. A única que tinha essa perspectiva mais libertária de participação era o Movimento, e na verdade é que nos influímos neste processo de mudanças. Então, quando vinham os Educadores da pastoral do Menor de São Paulo, mandou educadores de lá para conhecer as crianças daqui, aí depois eles se apropriam (PB).

As pessoas que vieram pesquisar essa forma libertária de educação não reconhecem a região Norte como pioneira, olham com os olhos de colonizadores do Sul para o Norte. Não tiveram respeito com as meninas da noite e

revelaram nomes e fotos que poderia ter colocado em risco as meninas sobre isso padre Bruno diz:

É essa relação colonialista do Sul sobre nós [...] é a primeira grande investigação sobre a situação da criança no mundo, no interior Amazônico foi o nosso, nosso aqui em Belém e, inclusive, quase que o processo de Belém não está. E ele escreveu sobre as meninas da noite, ele colocou todo item que demos para ele, todo o percurso e, inclusive, com pessoas em lugares que nós fazíamos esse nosso levantamento ele se apropriou disso e publicou no jornal Folha de São Paulo com as fotografias das meninas lá de Cuiucuiu e algumas delas sofreram ameaças de morte por causa disso, por terem mostrado o rosto e dizendo o nome e tudo. Quase, quase que se tivesse acontecido algo pior, nós iríamos os processar (PB).

Vimos nessa fala o preconceito que existe entre alguns setores, podemos até trabalhar em favor de mudanças no mundo mais é difícil tirar preconceitos enraizados em nós. Para Padre Bruno:

Não reconhecer o trabalho do Norte e nem enxergar o perigo que se pode colocar garotos que moram na rua a partir de pesquisas e ações administradas para eles, mesmo pensando que estamos fazendo algo bom, mostra a necessidade de que a consciência daqueles que trabalham em torno dos meninos e meninas precisa se fortalecer em relação a respeito e alteridade.

Considerações Finais

A experiência de educação popular do Movimento República de Emaús, nos anos 1970 e 1980, com jovens e adultos, meninos e meninas de rua, na cidade de Belém, evidencia que a região Norte não esteve isolada da construção histórica da educação popular no Brasil, bem como aponta para um trabalho educativo diferenciado e pioneiro, no que tange à educação social de rua.

Identificamos, ainda, as contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire, do Movimento de Educação de Base, da Teologia da Libertação e da Congregação Salesiana nas diretrizes pedagógicas tanto da alfabetização de jovens e adultos, quanto da educação social de rua desenvolvidas pelo Movimento. Fato que identifica uma aproximação entre estes movimentos sociais e estas concepções teóricas, também presente em outras regiões do país.

O estudo revela a importância de Paulo Freire para as experiências de educação popular na região Norte, não só como um intelectual, que dotou estes projetos de uma concepção crítico-libertadora de educação, mas também como um militante educacional, que esteve na região e incentivou algumas destas experiências históricas de educação popular, a exemplo do Movimento República de Emaús.

O Movimento República de Emaús apresenta algumas contribuições significativas para o campo da educação popular: (a) o trato pedagógico-político na formação de adolescentes, jovens e adultos; (b) o compartilhar (Emaús) como princípio norteador das ações educacionais; (c) a promoção da autonomia dos jovens na luta e conquista de seus direitos e (d) a formação escolar crítica, dialógica e democrática.

Por fim, consideramos relevante fortalecer um campo de estudos sobre memória e história da educação popular na Amazônia. É preciso enfrentar o silenciamento

histórico que paira sobre numerosas e ricas experiências educacionais que têm se desenvolvido nesta região, de modo que sua emergência, por meio de pesquisas, documentações e publicações, permita-nos refletir sobre a especificidade do movimento de educação popular no contexto social amazônico, e sua importância para o cenário nacional e internacional.

A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL POPULAR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR RAIMUNDO FARIA (NEP - BENGUI)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Maria de Jesus Lopes da Silva

Tânia Regina Lobato dos Santos

1. Introdução

Analisamos neste artigo a experiência educacional popular do Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis, NEP – BENGUI, nos anos 80 do século XX. Este Núcleo que foi gestado em 1989 a partir da luta dos moradores do Bengui por melhores condições de vida e educação para o bairro

A coleta dos dados foi efetivada por meio de entrevista semiestruturada realizada com Maria do Livramento Aviz, coordenadora do Núcleo de Educação Popular (NEP – BENGUI).

Apresentamos inicialmente o contexto político, econômico e cultural do final dos anos 70e 80, seguida da gênese da experiência e a relação da formadora com a educação popular, do trabalho de alfabetização realizado na EJA, dos fundamentos teóricos metodológicos da experiência educativa popular e os fundamentos que se evidenciam na prática educativa.

2. Contexto político, econômico, social e cultural

Na década de 70, por um lado, tendo em vista as precárias condições de vida das classes populares e, por outro lado, o reinício das discussões em torno dos direitos humanos, do questionamento do regime autoritário do país, com a organização dos partidos po-

líticos e dos sindicatos, a Educação Popular ressurgiu como forma de luta contra a opressão na sociedade a partir dos movimentos sociais.

A articulação da educação popular aos movimentos populares é explicada em virtude de, na educação que se fazia nas escolas, ser mínimo o espaço para reflexões, questionamento e busca de soluções para a situação social e política do país.

Na época autores evidenciavam (GOHN, 1985, p. 48) que movimentos sociais são manifestações coletivas organizadas, que incorporam certas formas de relações sociais. Envolvem também uma concepção de mundo, na qual está implícita uma ideologia e, conseqüentemente, um projeto articulador de determinados interesses políticos e econômicos.

Ao abordar a questão dos movimentos sociais, em uma perspectiva de classe, constata-se que eles são a expressão de uma determinada classe social em um determinado momento histórico e, dessa forma, se constituem em processos extremamente dinâmicos.

Assim é que, ainda segundo Gohn (1985, p. 48), “os movimentos sociais são diferentes de simples manifestações coletivas, porque eles têm uma trajetória, um processo no qual entram diferentes elementos e também porque eles emergem a partir de problemáticas que expressam contradições sociais”.

Para Gohn (1985), os movimentos sociais básicos são:

- a) movimentos sociais ligados à produção (movimentos operário, movimento dos produtores, movimentos sindicais);
- b) movimentos sociais políticos e partidários;
- c) movimentos sociais religiosos;
- d) movimentos sociais do

campo; e) movimentos sociais de categorias específicas (feminista, negro, etc); f) movimentos sociais a partir de lutas gerais; g) movimentos sociais urbanos, que se diferenciam dos outros movimentos sociais por se referirem a problemáticas urbanas, originadas do uso, distribuição e apropriação do espaço urbano (p. 49).

Neste sentido, são “movimentos sociais urbanos as manifestações que dizem respeito à habitação, uso do solo, serviços e equipamentos coletivos de consumo (GOHN, 1985, p. 248)”.

Na década de 70, a implantação de grandes projetos, no estado do Pará, influenciará a nova configuração espacial da região, contribuindo com o aumento populacional em áreas anteriormente pouco habitadas.

No bairro do Bengui o aumento populacional é resultado desse movimento que aconteceu no final dos anos 70 e no decorrer da década de 80. Um processo acelerado de ocupação devido uma política habitacional excludente e a nova configuração do espaço urbano. “Era gente vindo de diversos lugares do estado, do Brasil, principalmente do Nordeste. Estavam fazendo inscrição para vender, doar, não lembro bem” (ML).

Situação que gerou na época as condições para o trabalho de organização no bairro do Bengui, que em função do contexto histórico foi se fortalecendo e se organizando. Os moradores organizados priorizaram a luta pelo direito de morar, por melhores condições de transporte, saúde e educação. A luta pela posse da terra é anterior ao surgimento da Associação de Moradores do Bairro do Bengui - AMOB, pois o bairro teve sua formação e expansão a partir de confrontos com os que se intitulavam “donos da terra.”

O Bengui é um dos bairros mais populosos de Belém, tem sua origem na especulação imobiliária que expulsa das áreas centrais urbanas a população mais pobre, e na chegada de migrantes do interior do Estado do Pará, para Belém, em busca de melhores condições de vida.

Desde a década de 60, já se verificava no bairro um significativo crescimento populacional. O ano 1976 se apresenta como marco da formação do Bengui, momento em que foram transferidos moradores da área da Invernada (Trav. Padre Eutíquio no Bairro da Batista Campos), para área do Bengui.

Em 1986, com a eleição da primeira coordenação da AMOB, foi estruturado o setor do Direito de Morar, que encaminhou em conjunto com o Movimento Famílias sem Terra, o movimento de legalização dos lotes na área do Bom Futuro, no Bengui.

A luta pela moradia no bairro era intensa, para a coordenadora Maria do Livramento envolvia muitas outras mobilizações, inclusive em prol da educação. Desde 1984 o bairro viveu um período efervescente de luta pelos direitos, iniciando-se no processo de mobilização pelo direito à educação.

Junto a esse processo de luta pela moradia, um processo de organização, voluntário, por pessoas preocupadas com esta situação começaram um trabalho de alfabetização. A maioria das pessoas era analfabeta nunca tinham frequentado a escola ou pararam, fizeram apenas as séries iniciais.

Naquela época lutávamos pela moradia, educação.... e a gente sentava em qualquer lugar para conversar sobre a alfabetização de jovens e adultos. Naquela época nem tinha igreja, e era outra luta da população, a construção de igrejas (ML).

Brandão (2002) destaca que:

Entre os anos setenta e oitenta, ao longo dos governos militares e da “abertura política”, houve toda uma intensa associação entre a *educação popular* e os *movimentos sociais*, notadamente aqueles auto e alter-identificados como “movimentos populares” [...] Paulo Freire (ele retorna ao Brasil no final dos setenta) continua sendo a referência e o seu retorno reacende, entre muitos de nós, o debate ao redor de suas e das nossas ideias [...] Há um progressivo afastamento da vizinhança da *cultura popular* [...] dando lugar a um novo e muito diferenciado vínculo de compromissos políticos com os *movimentos populares* (p.150).

Conforme, ainda, Brandão (2002, p. 151): “movimentos sociais de gênero, etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária, de vocação ambientalista, em muitos casos se reconhecem como incorporando, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da *educação popular*”.

Explica a coordenadora Maria do Livramento que o Bengui, em Belém, foi pioneiro no trabalho de alfabetização de adultos.

Naquela época havia a CBB, comissão de bairros de Belém, havia uma luta pelo direito a educação, direito de morar, mas especificamente com alfabetização jovens e adultos, foi aqui que essa experiência começou a ser experimentada. Não tinha nada, dinheiro, não tinha ninguém de fora incentivando essa experiência, foi iniciativa daqui. Foi tão rico, que depois achamos que não podíamos ficar sozinhos nisso (ML)

Considera a coordenadora que o marco deste trabalho vem na direção do protagonismo, ou seja, traz o debate sobre a identidade sociocultural do bairro e fomenta a questão da identidade. Relaciona esse movimento com a educação popular.

O bairro tem uma riqueza muito grande, muitos grupos culturais, muitas iniciativas de organização popular. Eu compreendo tudo isso como educação popular. A educação popular, perpassa todos os espaços por onde vão se constituindo sujeitos de direitos. E o Bengui teve isso e tem até hoje, apesar de toda essa conjuntura política de negação dos direitos. Mas ele buscou se autoafirmar nesse processo de luta pela garantia dos direitos humanos, seja na área da educação, saúde, moradia, as mulheres, as crianças.

Para Silva (2000) a educação popular refere-se a “uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social” (*apud* BRANDÃO, 2002, p.130).

Uma das inquietações da coordenadora é que apesar de todo o esforço construído nesse processo, muitas coisas estão se perdendo, seja porque muitos que moram no bairro e vivenciaram essa experiência não moram mais ou porque migraram para outras localidades, ou “estão saindo pela expulsão branca” (ML).

A “expulsão branca” seria consequência da especulação imobiliária.

Porque naquela época havia a especulação imobiliária que acontecia no centro da cidade. As pessoas eram expulsas pra cá, isso

na década de 80. Hoje, muitas pessoas estão saindo para outras invasões, porque a especulação imobiliária está aí. O Bengui está cercado de condomínios de luxo, nós estamos uma ilha. O entorno é só condomínios (ML).

Essa situação se caracteriza como “invasão cultural”, porque desperta nos jovens, nas pessoas de modo geral, “o que é bom não é mais aquela cultura de dançar carimbó, falar de educação popular, mas de Shopping, embora ele esteja excluído, ou servindo de mão de obra barata nos condomínios, nos empreendimentos de modo geral.”(ML).

Paulo Freire (1983) conceitua a *invasão cultural*, como a “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (p. 178).

Nesta perspectiva, a invasão cultural serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade. Além do reconhecimento da superioridade dos invasores, a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos.

Explica a coordenadora Maria Livramento que “essa modernização,” em alguns aspectos, pode trazer algum benefício, mas ela também é excludente, porque não mudou em nada a relação de preconceito que existe, historicamente sobre o bairro.

Só para ter uma ideia quando o shopping parque chegou, ele retirou a placa que identificava o Bengui e levaram lá para cima. Não perguntaram, não respeitaram e nem respeitaram nossa manifestação, pois nós

repudiamos essa atitude. É uma forma de esconder Bengui, é uma forma de dizer para a sociedade que o Bengui não é aqui e que ele precisa ficar escondidinho (ML).

Manter o Bengui escondido significa negar sua identidade de bairro com extensa experiência de educação popular.

Nesse cenário, para a coordenadora Maria do Livramento, o NEP-BENGUI continua sendo importante, no processo de afirmação da identidade do bairro. “Queremos dizer para a sociedade que nós existimos, somos sujeitos de direitos e queremos viver com dignidade” (CL).

3. A gênese da experiência e a relação da formadora com a educação popular

A história da Educação popular no Brasil aponta não apenas como se desenvolveu, mas a evolução do próprio conceito. Para Paiva (1987) a luta pela Educação Popular se funde na luta em prol da difusão do ensino primário, hoje fundamental. A educação dos adultos inicialmente é considerada parte da educação popular, uma vez que se encontra associada ao ensino noturno para adultos. As escolas noturnas, durante muito tempo no Brasil, foram um dos espaços educacionais que abrigavam a educação de adultos, principalmente os analfabetos.

Somente a partir da década de 50 a Educação Popular passa a ter uma compreensão mais ampla, que é a de valorização da cultura popular, necessidade de conscientização e criação de condições que conduzissem o povo não apenas produzir, mas usufruir da sua cultura, e lutar contra as injustiças sociais.

Os movimentos sociais populares desenvolvem um processo educativo importante, tendo a educação popular um espaço especial de atuação nos referidos

movimentos. Essa prática educacional não se define apenas por trabalhar com as classes populares, embora isso seja fundamental. Define-se, sobretudo, por seu projeto político de resistência a discriminação, à opressão, enfim, por um projeto para que os direitos do povo sejam respeitados.

Segundo Gohn (1990), a educação popular surge não apenas do aprendizado gerado pelas tentativas de cooptação, de atrelamento, vivenciadas pelos movimentos populares e de como a burocracia estatal dificulta e, muitas vezes, se apropria das conquistas do movimento. Surge também da capacidade de organização e mobilização dos grupos populares na defesa de seus direitos.

A educação popular nos movimentos sociais populares é fundamental enfatizar que se constitui em parte integrante do processo de consolidação de uma hegemonia ideológica e política das classes populares. Esta educação surge, portanto, como estratégia para que as classes organizadas se constituam em sujeitos históricos de um projeto político de construção de uma sociedade justa e coerente com os interesses dessas classes.

É este movimento que possibilita a constituição do NEP-Bengui, que surge no seio do movimento social urbano por melhores condições de educação, moradia, saneamento básico, transporte, etc.

Antes de adentrar na apresentação da experiência popular desenvolvida pelo NEP-BENGUI, faz-se necessário conhecer a gênese da experiência e a relação da coordenadora com o trabalho de alfabetização popular.

Este Núcleo surge em 1989 com o movimento popular de luta dos moradores do bairro do Bengui por melhores condições de educação para o bairro.

Em 1981, só havia no bairro a Escola Comunitária São Clemente e a Escola Municipal Augusto Meira Filho, que atendiam até a 4ª série do 1º Grau³. Foi nessa época que a Comunidade de Base Barração, que coordenava o processo de reivindicação no bairro, encaminhou juntamente com a comissão dos Bairros de Belém (CBB) a Campanha Escola Para Todos.

A necessidade de escolas continuava a aumentar os moradores se organizaram e marcaram várias audiências com a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e Secretaria Municipal de Educação - SEMEC visando solucionar o problema de falta de escolas para atender a demanda de escolarização no bairro. Desse movimento em 1983, foi construída a Escola Estadual Maria Luiza da Costa Rego. Em 1983, também, com o apoio do Movimento República do Pequeno Vendedor, a Associação de Moradores do Bengui- AMOB recebeu uma verba do MEC, destinada a construção de escolas na periferia de Belém.

Esse recurso financeiro beneficiou a Escola Cidade de Emaús, que ampliou suas dependências, e possibilitou a construção da escola de Ensino fundamental da Associação Cristã do Bengui e da Escola Comunitária da Associação de Pais e Amigos do Covão.

Essas conquistas por escolas incentivaram a continuação das lutas por educação no bairro, porém as escolas ainda eram insuficientes para atender a demanda. Em 1988, a AMOB, por meio do Setor de Educação, e movida pelo alto índice de analfabetismo no bairro implantou a experiência de Círculos de Cultura na perspectiva freireana, que funcionavam, inicialmente, em alguns Centros Comunitários, desenvolvendo um trabalho de alfabetização de adultos.

Na perspectiva de intensificar o combate ao analfa-

³ Atual ensino fundamental.

betismo cria, em 1989, o Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis (NEP-Bengui), vinculado à Comunidade Cristã do Bengui, que desenvolve trabalho integrado a AMOB, e que tinha como objetivo, além da proposta de alfabetização de adultos, realizar o resgate da cultura popular do bairro e a formação de lideranças.

O processo de alfabetização no bairro do Bengui está relacionado com o processo histórico de luta por moradia, conforme, explica a coordenadora. Por meio da sua fala fica claro que seu envolvimento com a alfabetização está ligado com outra frente de luta, a luta pelo direito à moradia.

Essa luta por moradia, ou moradia com condições adequadas para viver com dignidade, representa um grave problema social vivenciado por parte significativa da população brasileira. Na época dos relatos, essa era uma situação de muita dificuldade no bairro.

Constata-se que até hoje é uma situação presente em áreas periféricas como o Bengui, problemática urbana que não é tratada como uma questão prioritária pelo Estado, no âmbito das políticas públicas. Razão pela qual, desde a ditadura militar, movimentos organizados, em diferentes lugares do Brasil, reivindicam junto ao poder público o atendimento de necessidades básicas relacionadas a melhores condições de moradia, saneamento básico, equipamentos urbanos e outros direitos sociais indispensáveis. De acordo com Ferreira (2012, p. 2):

No Brasil, os movimentos sociais urbanos se organizaram ainda no período da ditadura militar, na década de 70, em torno das lutas pela moradia, regularização fundiária, saúde e saneamento, tendo a Igreja progressista um forte papel neste processo. No período de redemocratização, na década de

80, os movimentos de moradia se articularam com outras organizações da sociedade (sindicatos, universidades, organizações não governamentais) e ampliaram a luta do direito à moradia para o direito à cidade, constituindo-se uma rede de reforma urbana aglutinada no Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU).

No que se refere esta questão habitacional, no Bairro do Bengui, em Belém, houve um expressivo movimento de luta por moradia, mas não somente por moradia. De acordo com Maria de Livramento, a luta por moradia compreende à luta pelo direito a educação. Foi a partir da mobilização e organização das pessoas para a luta de seus direitos, que as lideranças comunitárias realizaram um levantamento e constataram a presença de um grande número de analfabetos na localidade. Por esta razão, inicia outra frente de luta, a luta pela alfabetização dos homens, mulheres e jovens analfabetos. Conforme expressa:

Na década de 80, eu cheguei aqui por conta de ter um pedaço de terra para morar. Morava na pratinha. Sou do campo, filha de camponês. Na época, final de 70, aqui no Bengui houve um processo acelerado de ocupação. Era gente vindo de diversos lugares do estado, do Brasil, principalmente do Nordeste. Estavam fazendo inscrição para vender, doar, não lembro bem. A luta pela moradia compreende muitas outras coisas, inclusive a educação. Começa todo um processo de mobilização, de luta pelos direitos. E a maioria das pessoas era analfabetas nunca tinham frequentado a escola ou pararam, fizeram apenas as séries iniciais. Nas assembleias com a comunidade passávamos lista de frequência e os jor-

naizinhos que divulgávamos o que estava acontecendo. Observamos que as pessoas não liam e nem assinavam a lista de frequência, principalmente as mulheres. Então começou, junto a esse processo de luta pela moradia, um processo de organização, voluntário, por pessoas que preocupadas com esta situação começaram um trabalho de alfabetização (ML).

No que se refere a questão da alfabetização, inicialmente sem formação para trabalhar, Maria de Livramento buscava apoio como liderança comunitária, a qual fazia a seguinte orientação:

Eu fui convidada e não tinha nenhuma formação, eu achava até estranho. O que eu vou fazer, perguntava para o Chico que era uma liderança comunitária. E ele dizia, olha tu vais pegar um tijolo, porque a maioria das pessoas trabalhava na construção civil. Tu pega o tijolo e escreve no quadro e começa por aí. Porque é o que eles sabem, o que eles fazem, então é a partir dessa relação concreta que você vai ajudar a escrever o nome, a desvelarem seus próprios interesses (ML).

No trecho anterior, é interessante destacar a orientação que a coordenadora faz, no que tange ao trabalho de alfabetização, ou seja, havia a ideia de alfabetizar a partir de um contexto, de uma situação existencial de modo que cada um pensasse sobre sua realidade e nela intervisse conscientemente. Em Freire (2005), representa a consciência histórica, a emersão do ser humano na realidade desvelada, que por meio da reflexão apreende a situacionalidade e pensa sobre a sua condição de existir no mundo e com mundo.

Fica explícito que a experiência alfabetizadora faz uso das ideias freireanas, da forma como compreende a lutar por direitos, entre os quais, o de moradia e da alfabetização das pessoas. De certo modo, havia uma preocupação em alfabetizar os homens e mulheres para serem protagonistas na luta pelos seus direitos. Para libertarem-se de toda e qualquer forma de dominação, discriminação e intolerância. Entendemos que havia na experiência uma síntese cultural, posto que pretendiam conscientizar os sujeitos para que reivindicassem seus direitos e não aceitassem a ideia de que a vida é assim mesmo: poucos com muitos e muitos sem nada ou quase nada. A síntese cultural conduz para a libertação e a pronuncia do mundo (FREIRE, 2005).

Maria do Livramento relata sua motivação em trabalhar na construção dessa experiência:

A gente foi descobrindo a necessidade de fazer alguma coisa por esses jovens e adultos excluídos. Há relatos de que eles não pegavam o ônibus porque não sabiam lê e com isso iam ficando na parada, não perguntavam. Tinham vergonha. Na verdade, se constituía como um processo de exclusão muito grande no bairro. Nas nossas conversas, decidimos iniciar essa experiência de alfabetização na casa dos alfabetizandos. Montamos 4 turmas. Uma aqui onde está o NEP, uma lá na área que antes era chamada de área do povão, outra, próximo de onde fica a rainha da paz (atualmente é uma igreja), na escolinha e outra na sete de dezembro, outra comunidade. Erámos 4 educadores, cada um ia para um grupo. Eu fui lá para a escolinha. Na verdade era quartos, nem era casa, pois estávamos nesse processo de ocupação, as pessoas chegando, então ninguém tinha casa (ML).

O expresso pela coordenadora demonstra sua dedicação, persistência, esperança e luta em favor dos homens e mulheres excluídos. Combater a exclusão era a razão do envolvimento da Maria do Livramento com a experiência. Enfatiza a Coordenadora que, com o apoio de várias pessoas conseguiu criar vários espaços para realizar o trabalho de alfabetização, mobilizar as pessoas e conscientizá-las para a luta e enfrentamento dos problemas relacionados à falta de moradia ou moradia inadequada. Mas essa luta a qual livramento se refere é também uma luta para a saída da imersão dos seres humanos na realidade e conduzi-los para a emersão na realidade. Esta conduz para a inserção na realidade, a qual vai sendo desvelada. A inserção é resultado da consciência situacional, que é uma condição histórica dos seres humanos (FREIRE, 2005).

Mesmo sem formação específica sobre alfabetização e sem local adequado para desenvolver o trabalho, Livramento afirma que o Bengui, em Belém, é pioneiro no trabalho de alfabetização:

E lá fazíamos a alfabetização de modo tranquilo e informal. Na época não tinha nenhum projeto elaborado, nem formação específica. Entre nós, eu acho que o Chico tinha alguma formação, porque ele insistia com isso. Eu diria que o Bengui, em Belém, é pioneiro nesse trabalho de alfabetização de adulto (ML).

Essa é a realidade de muitas experiências educativas de alfabetização de jovens e adultos, que atuavam naquele mesmo período. Muitas vezes, sem local apropriado e pessoas com formação específica para o trabalho, vão construindo a prática apoiados na experiência de uma pessoa mais experiente, e aos poucos vão formando grupos para desenvolver as atividades de ensino.

Essa experiência nos remonta àquela desenvolvida por Freire, em Angicos-Pe, quando ele propôs alfabetizar jovens e adultos com base na leitura de mundo, discutindo os problemas socioeconômicos e ensinando homens e mulheres a escrever para reescreverem a história. Naquela experiência, a leitura da palavra veio junto com a leitura crítica da realidade.

Assim, refletimos que, quando a coordenadora afirma que a experiência alfabetizadora do NEP-Bengui é pioneira em Belém, é porque ela priorizou um trabalho alinhado aos princípios freireanos, ensinando a leitura da palavra a partir da leitura de mundo para que pudessem nele intervir e garantir que seus direitos não fossem violados. Pretendia a consciência crítica, a humanização dos homens e mulheres que historicamente tiveram sua humanização roubada (FREIRE, 2005).

4. O trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos

Segundo Farias, Hage e Santos (1991, p. 132-133) em função do “alto índice de analfabetismo no Bengui, a comunidade resolveu implantar a experiência de Ciclos de Cultura, que funcionavam, inicialmente, em alguns centros comunitários, desenvolvendo um trabalho de alfabetização de adultos.”

Esse movimento originou em 1989, a criação do “Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis (NEP) ligado à comunidade Cristã do Bengui, que desenvolve um trabalho integrado com a Associação de Moradores do Bengui – AMOB (FARIAS, HAGE e SANTOS, 1991, p.133)”.

De acordo com a coordenadora do NEP-BENGUI, participavam da experiência educativa popular, mulheres e jovens que muitas vezes abandonavam a escola para trabalhar, os operários, feirantes e empregadas domésticas.

As pessoas que assumiam o trabalho no Núcleo eram:

*Naquela época havia uma integração. Os mesmos que participavam da igreja, frequentavam o movimento popular, participavam do Emaús. Destes, muitos vieram tomar posição no NEP. Muitos faleceram, outros ainda estão. Tem a irmã Marluci Ceará, a irmã Maria José, não sei, exatamente, por onde está. A irmã Iolanda, está em Recife. Foi uma pessoa incansável. Ela arregaçava as mangas, ia nas casas convidar as pessoas para participar do projeto. O João Gomes, a Domingas Caldas, a Inácia. Essas pessoas não participaram como alfabetizadores. Tinha um grupo de alfabetizadores, que era eu, a Rosana, que mora no Espírito Santo, ... porque naquela época todos estavam nessa construção, mas tinha os que estavam mais na parte da gestão, formação e outro grupo que ministrava as aulas. Mas tinha momentos que os grupos se encontravam para debater a proposta e assuntos como violência doméstica, que era muito forte, a questão de gênero, havia uma forte tendência de empoderamento da mulher, para que ela saísse dessa condição de submissão. Mesmo as mulheres que trabalhavam na **Pina** na Arthur Bernardes (fábrica de peixe) eram humilhadas no trabalho, prostituídas e em casa eram discriminadas pelo marido (ML).*

Podemos observar que o trabalho no NEP-BENGUI, envolvia vários sujeitos educadores, oriundos de espaços e movimento diferentes, mas todos com o mesmo propósito: a alfabetização e formação política das pessoas para o empoderamento na sociedade, como é o caso da mulher naquele contexto:

*[...] violência doméstica, que era muito forte, a questão de gênero, havia uma forte tendência de empoderamento da mulher, para que ela saísse dessa condição de submissão. Mesmo as mulheres que trabalhavam na **Pina** na Arthur Bernardes (fábrica de peixe) eram humilhadas no trabalho, prostituídas e em casa eram discriminadas pelo marido (ML).*

Nessa descrição estão presentes algumas problemáticas no que se refere à mulher como, por exemplo, a violência doméstica, a submissão, prostituição, preconceito, que há tempos, a educação popular freireana procura combater. Freire (2005) sempre pautou em seus escritos a importância de não desvincular a educação das questões sociais, culturais, políticas, posto que ela possibilita o questionamento crítico a despeito das condições de vida dos homens e mulheres. Denunciam os opressores, os discursos ideológicos, a alienação, a estrutura social e coloca na centralidade da prática educativa a libertação dos oprimidos. É por isso uma educação transformadora.

Assim, o NEP-Bengui procurou fazer do processo alfabetizador um momento de formação política de homens e mulheres para que pudessem se libertar das condições opressoras, alienantes e discriminatórias em que viviam.

Sobre as responsabilidades de cada um com a experiência, a coordenadora informa que havia aqueles que eram alfabetizadores e aqueles que cuidavam da parte da gestão e formação, porém, todos estavam reunidos para a construção da experiência alfabetizadora.

De acordo com a coordenadora da experiência, o trabalho é de aprendizado, um com o outro, “é um trabalho de aprendizado. Quem ensina aprende e quem aprende ensina também”. Eu aprendi muito com eles”. Conforme

Freire (2005), ninguém se educa sozinho, mas com o outro, mediatizados pelo mundo. De acordo com a coordenadora, os educandos estavam para além da escrita. Eles gostavam de relatar suas histórias:

Fazem mais que escrever. Eles não vão para sala apenas para escrever, escrever. Eles gostam de uma roda de conversa, relatar suas experiências, sentem-se envolvidos quando se fala da própria história (ML).

Ao falar sobre sua relação com esse trabalho, Maria do Livramento destacou que tem um carinho muito especial pela EJA e reconhece que cada professor tem sua metodologia de trabalho: “um carinho muito especial pela EJA. A metodologia é muito diferente de professor para professor. Cada um tem uma prática”.

A coordenadora também deu destaque para o olhar de exclusão e discriminação que a EJA, de modo geral, sofre e que é traduzida pelas práticas de muitos professores: “às vezes excludente e discriminatória. Alguns dizem: Ah! é EJA, então ensina qualquer coisa para ele, como se fosse algo menor, inferior. É um processo marcado por contradições” (ML).

A coordenadora deu destaque para duas questões importantes na EJA: “uma é que trabalhar com EJA, requer compromisso. Outra, é que a EJA precisa ser tratada como direito. Precisa ser incorporado pelo Estado”. Esta tem sido uma das pautas do movimento de educação de jovens e adultos. Pautar este debate, junto à sociedade, dar visibilidade a EJA e suas demandas, bem como ser assumida como um compromisso de todos e responsabilidade do Estado.

O relato de Maria do Livramento é muito importante para refletirmos sobre o olhar da sociedade, em relação à educação de jovens e adultos. De acordo com Arroyo

(2006), estes sujeitos carregam trajetórias humanas e escolares de exclusão, que se reforçam mutuamente:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens - adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, a alimentação, a moradia, ao trabalho e a sobrevivência. [...] as trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente (ARROYO, 2006, p. 24).

Essa trajetória de negação dos direitos dos jovens, adultos e, por conseguinte, a exclusão social e educacional dos mesmos, está relacionada com a própria história da EJA. Muitas vezes, marcada por processos de exclusão educacional, social, político, econômico e cultural reforçadas, em grande medida, pelos programas emergenciais estatais das décadas de 40 e 50, que não pretendiam garantir educação para a formação política crítica de homens e mulheres, pois se assim fizessem, ameaçariam o *status quo* de determinados grupos sociais e políticos.

4.1. Os fundamentos teóricos metodológicos freireanos

A coordenadora afirma que o pensamento educacional de Freire orienta o trabalho de alfabetização, mas também afirma que não é predominante:

Tenho como base a teoria freireana. Mas não vou te dizer que isso é predominante.

Porque era um teórico que trazia reflexões acerca da nossa realidade, sociedade e fomentava a formação de lideranças, sujeitos, o que para mim é aquela pessoa que toma consciência do seu papel na sociedade e passa atuar em prol da garantia dos direitos. E Freire para mim, sempre, proporcionou esses debates nas rodas de conversas (ML).

A coordenadora faz um alerta, o debate em torno desse pensamento freireano, deve ser retomado no NEP-BENGUI, além de buscar outros referencias para somar com o pensamento de Freire. Ressalta também, que o Núcleo não tem conseguido fazer da mesma forma como fazia antes:

Hoje, eu diria que precisamos não só retornar esse estudo no NEP e buscar outros teóricos que se aproximam de Freire. Aqui no NEP, não temos conseguido fazer da mesma forma como fazíamos antes a formação, em Freire. Realizar encontros para nos abastecer, eu diria assim (ML).

No NEP-BENGUI, há uma turma do Mova Belém. Entretanto, ela não sabe até que ponto eles trabalham na perspectiva Freireana: “Nós temos, hoje, uma turma do MOVA BELÉM. Eles na sua filosofia lá da SEMEC, dizem que trabalham nessa perspectiva freireana, mas não sei até que ponto”.

A coordenadora informa que no NEP-BENGUI, a prática pedagógica era orientada pela metodologia do tema gerador: “tínhamos uma prática, que hoje não temos, infelizmente, que era o trabalho com temas geradores”. Em sua descrição, para trabalhar com tema gerador, procediam da seguinte maneira:

Fazíamos a pesquisa socioantropológica. Fazíamos a visita e levantávamos os pro-

blemas das pessoas, sonhos, expectativas... Era a partir dessa pesquisa que tirávamos o tema gerador que ia conduzir o planejamento e plano de aula. A minha experiência partia dessa pesquisa. Na época era muito comum trabalhar a partir de um tema. Depois separávamos em grupo para fazerem suas reflexões (ML).

Em sua fala, ressalta a existência de equívocos quanto ao uso dessa metodologia:

E tem uma confusão aí, algumas pessoas ficam só na reflexão. Tem que ter esse momento e oportunizar que eles possam produzir. Quando ele está fazendo isso, ele está pensando, refletindo com ele e com o outro (ML).

Entendemos que este é um ponto da maior relevância e que deve, sim, ser debatido. O trabalho com o tema gerador tem rigor teórico e metodológico, portanto não pode ser usado para fins apenas de discussão e nela se encerrar. O próprio Freire (1996) sempre alertou para essa questão do rigor metodológico no processo de ensino.

O tema gerador, enquanto estratégia metodológica freireana, é resultado de um processo investigativo sobre a realidade dos sujeitos e sua investigação tem a ver com a pesquisa do ser humano no mundo e com o mundo.

O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar o pensamento dos homens referido a realidade, é investigar seu atuar sobre realidade, que é sua práxis (FREIRE, 2005, p. 114).

De acordo com a coordenadora, é preciso fazer o debate em torno de um tema, o qual parte da realidade dos educandos, problematizá-lo à luz de suas necessidades, problemas, desafios, articular com outras áreas de saber e, em seguida, gerar uma produção com os educandos para que estes evidenciem a compreensão a despeito da questão focalizada. Para ilustrar, exemplifica com uma aula:

Estávamos trabalhando com o tema salário mínimo e queríamos saber quanto eles gastavam com transporte coletivo. Fazer eles enxergar isso e quando isso acontece eles trabalham matemática. Teve uma aluna que disse professora, eu não tenho salário, mas eu vendo açaí todo dia. Então tu tens salário. Tu sabes qualquer é teu lucro? Ai ela disse eu ganho tanto. E tu sabes qual é teu capital? Nem eu sabia direito. Mas o que é capital, professora? Capital é o dinheiro que tu precisas para comprar o açaí. Onde é que tu compras. Na feira do açaí. E o transporte, quanto e que tu pagas? Eu tenho que pagar a Kombi, mas não é só eu, tem outras pessoas. Passamos quase um mês, porque isso virou uma pesquisa deles no bairro. Nós fomos investigar o açaí, de onde vem, quem trás, como ele chega até o bairro, quais os gastos da pessoa que vende qual o meio de transporte... Então a cada aula isso foi aumentando. A cada dia surgia uma demanda eu tinha que dar uma atenção. Hoje a aluna continua batendo açaí e sabe qual é o capital, lucro, as despesas que tem. Foi muito interessante e a turma se envolveu (ML).

Nesse exemplo, a coordenadora explica que partindo da prática do trabalho informal, da venda do açaí, proporcionou o conhecimento de assuntos referentes à economia

como capital, lucro, despesas, etc., ou seja, Maria do Livramento ressalta que o ato de alfabetizar deve se articular com questões ligadas à vida dos educandos, para que eles possam se envolver com o desenvolvimento das tarefas e aprender, não somente escrever fragmentos de letras e números, mas a escrever e pensar, mediante um contexto, uma situação prática, concreta.

Considerações Finais

A experiência educativa desenvolvida pelo NEP-BENGUI, apoiada nos princípios da educação popular freireana, traduziu-se como um espaço formativo de homens e mulheres excluídos do direito à educação, moradia, cultura e lazer. Formação esta que estava para além da aquisição de um código alfabético, de fragmentos de leitura e escrita, mas uma formação política e crítica, alinhada aos princípios de uma educação popular, para que, conscientemente, pudessem reivindicar os direitos elementares para uma vida com dignidade.

O NEP-Bengui na época de sua criação construiu um projeto político pedagógico popular de cunho transformador, uma vez que não se limitou apenas às questões educacionais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, mas realizou um trabalho de Educação Popular, ao desenvolver um processo de conscientização dos alfabetizandos na luta em defesa de seus direitos sociais.

Contribuiu junto com a AMOB para a organização dos moradores do bairro nas reivindicações e conquistas dos principais equipamentos urbanos, ainda hoje presentes no bairro.

O NEP-BENGUI representou a esperança para aqueles que viviam as margens da sociedade. Espaço no qual sujeitos foram olhados como gente e tratados como gente. E mesmo com os limites teóricos e metodológicos de seus integrantes, estes fizeram o enfrentamento dos problemas, em nome de uma coletividade.

MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM BELÉM, ANOS 1970 E 1980: MOVIMENTO DE BAIROS E CENTRO COMUNITÁRIO MARIA GORETTI

Cléuma de Melo Barbosa
Isabell Theresa Tavares Neri
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. Introdução

Propomos neste estudo destacar alguns pontos relevantes da entrevista concedida pela socióloga Maria de Fátima da Fonseca, atualmente coordenadora da pastoral da arquidiocese de Belém, com o intuito de verificar como eram realizados os trabalhos de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980, mais precisamente, tentaremos extrair da entrevista, fatos e memórias no que tange à experiência educacional com a Educação de Jovens e Adultos na Paróquia Maria Goretti, na cidade de Belém do Pará.

Destacamos questões como o motivo que levou os educadores a desenvolverem a experiência; as fundamentações teóricas e práticas de Paulo Freire, o tempo e o local onde se desenvolveram as atividades, como eram mantidas, e quem organizava as aulas, quem eram as pessoas atendidas pelo projeto de educação popular. Além disso, damos também enfoque para o cenário político vigente, como se dava a relação entre educação, as igrejas e teologia da libertação, e quais as dificuldades encontradas e os resultados alcançados com o projeto de Educação popular com jovens e adultos.

Inicialmente apresentamos o contexto sociopolítico nos anos 70 e 80 em Belém debatendo os Movimentos populares de bairros e as escolas comunitárias e a influência da teologia da libertação nas práticas de educação popular,

posteriormente, a educação popular de jovens e adultos na Escola Comunitária Maria Goretti, analisando os fundamentos freireanos, as dificuldades das ações educacionais nesta escola.

2. O contexto sociopolítico nos anos 70 e 80: os Movimentos Populares de Bairros e escolas comunitárias em Belém

O Brasil, na década de 70, vivia um contexto de ditadura militar no qual o país passou por uma repressão política e social que também influenciou na educação. Para exemplificar, Vera Ribeiro (1992) relata que:

A década de 70 teve, no campo da educação de adultos, o lugar central das disputas por visões ideológicas diversas sobre o papel da educação. De um lado, as iniciativas oficiais situam-se dentro das concepções de *educação permanente* centralizadas no Mobral e no ensino supletivo. De outro, apoiando-se nas concepções da década anterior, marcadas pelos movimentos de cultura popular se propunha como ideário alternativo ao das iniciativas oficiais, buscando novos caminhos para as práticas de educação de jovens e adultos e reafirmando o seu caráter político transformador (p.12).

Essas práticas de educação popular se fortaleceram no final da década de 70 para início de 80, quando Paulo Freire retorna ao Brasil e presta assistência a esses grupos comunitários. Freire (1995) afirma que:

Vivera quase dezesseis anos exilado e, ao voltar, estava sendo muito solicitado, sobretudo por jovens estudantes,

às vezes por grupos que trabalhavam em áreas populares. Em diferentes partes do Brasil. Estava sendo solicitado por esses grupos para discutir com eles. Partiam (os convites) nem sempre só de capitais, mas de cidades no interior, no sul no nordeste, no Norte. Em São Paulo também andei por várias cidades. Esses convites partiam do Recife, de Belém (p.16).

Maria de Fátima destaca a presença de Paulo Freire em Belém, dialogando com os educadores do movimento popular.

Várias vezes ele (Paulo Freire) esteve em Belém. Eu via a grande diferença de Paulo Freire quando ele estava na Universidade, fazendo as palestras e quando ele estava conosco no movimento popular, então quando ele ia para o movimento ele ia, normalmente. A gente se encontrava no bairro do Marco e da Pedreira, era onde tinham as igrejas com mais estrutura, chamavam-se todas as pessoas que trabalhavam nos bairros nesse caráter que a gente chamava na época de escola comunitária e normalmente ele passava dois três dias conosco (MF).

Gadotti e Freire (1995, p. 10) relatam que em 1980, quando Paulo Freire retorna ao Brasil após dezesseis anos de exílio, ele almeja reaprender o Brasil, ao mesmo tempo em que transmitia às pessoas da comunidade, principalmente aos jovens, informações políticas e educacionais sobre o contexto em que se encontrava o Brasil antes do golpe militar.

Freire (1967, p, 94) descreve essas ações pautadas na seguinte reflexão “o problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na

necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática”.

Paulo Freire em seus discursos propagados com as rodas de conversa nas comunidades e as suas profundas reflexões reverberadas nos auditórios da Universidade possuía a mesma natureza: a de ser capaz de se fazer entender qualquer ouvinte independente de sua classe social ou formação escolar. O autor, ao refletir sobre os conhecimentos populares e científicos, afirma que “a pergunta é a mesma, mas sempre diversificada e caracterizada em função da cultura, do momento histórico, e também, não há dúvida da posição de classe de quem a faz” (FREIRE, 1985, p.21).

Maria de Fátima lembra que “naquela época era o retorno de Paulo Freire ao Brasil que ele estava exilado há muitos anos ele vinha muito em Belém chamado pelas organizações populares até mesmo pela Universidade”, prestando uma assistência, principalmente nos bairros da Pedreira e do Marco. Lembra, ainda, como uma das educadoras do período, que trabalhava na Secretaria de Educação e na Universidade da Amazônia, UNAMA e que: “naquele momento, a gente estava saindo da ditadura militar, todo o movimento pedindo a redemocratização no país, então isso acabou colaborando para que a gente pudesse chegar nessa experiência”.

Este cenário se reflete nas palavras de Hadda e Pierro (2000, p. 119):

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representam um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu o alargamento do campo dos direitos sociais. Foi um momento histórico

em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública.

Assim, após o processo de Anistia, quando Paulo Freire pode sair do exílio, ele verificava nos estados como se organizavam as práticas de educação popular. Enquanto ele esteve ausente por conta do período da ditadura, havia uma assessoria prestada pela FASE⁴ em Belém. A mesma se encontra na Jerônimo Pimentel, próximo a UNAMA da Alcindo Cacela, que era uma espécie de “Casa da Educação”. Esse ensino, que ocorria nas comunidades, era uma espécie de reforço onde os educandos poderiam obter condições de alfabetizar e procurar uma qualificação.

Os únicos recursos da educação de Jovens e Adultos eram provenientes da própria comunidade, bem como a formação dos educadores. Professores e alunos se revezavam nas tarefas de limpeza e manutenção do espaço onde havia as aulas à noite. Quando a prefeitura iniciou o financiamento para a educação infantil, uma parte dessa verba era retirada para comprar o material de limpeza.

As tarefas eram compartilhadas de forma democrática, os educadores se revezavam entre a docência e a gestão. Os indivíduos que auxiliavam no processo de alfabetização possuíam uma baixa escolaridade. No entanto, isso não impedia a força de vontade dos mesmos em colaborar. Uma das referências citadas pela Maria de Fátima é Bibiana Rodrigues, de quem, em sua homenagem, o Pronto Socorro do Bairro recebeu o nome.

A fonte de inspiração para essas práticas docentes era principalmente Paulo Freire, em uma época onde educar adultos se revelava um desafio, por ser um método pionei-

⁴ Federação dos Órgãos de Assistência Social Educacional.

ro. Neste contexto, Ribeiro (1992, p. 14) vem destacar sobre Paulo Freire que “seu pressuposto base é o da educação com prática social que tem uma dimensão pedagógica ao mesmo tempo em que uma dimensão política e a serviço dos grupos populares”.

Essas experiências populares confrontavam com uma formação voltada para os interesses políticos da época que caracterizava o Mobral.⁵ Este constituía uma iniciativa do governo para educar a população jovem e adulta para o mercado de trabalho numa perspectiva tecnicista. Ribeiro (1992, p.13) explica que: “a educação de adultos realizada pelos governos militares foi pensada em particular como instrumento fundamental de colaboração com os mecanismos de desenvolvimento econômico”.

Coelho (2007), Hadda e Pierro (2000) apontam o caráter de alfabetização funcional adotado pelo MOBREAL, ou seja, o mesmo se concentrava em objetivos pedagógicos específicos como a leitura, a escrita, cálculos matemáticos, raciocínio e noções de cidadania.

Sobre o Mobral Vanilda Paiva (1987, p. 293) declara que:

Em 15 de dezembro era criada a Fundação MOBREAL, através da Lei n.º 5.379. Esta lei atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas. Ao Mobral incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos,

⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização criado pela Lei n.º 5.379 de dezembro de 1967.

com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico.

Assim, segundo Maria de Fátima, havia duas formas: o Mobral, mantido pelo governo, e uma educação mais progressista desenvolvida pelas comunidades. Nesta última se encaixa a educação de adultos proposta pelos educadores com pressupostos freireanos. Em suas palavras: “tinha um lado que era o governo que fazia que era o MOBREAL e tinha do outro lado as comunidades mais progressistas da igreja católica. Nossa Paróquia Maria Goretti era correspondente a esse lado mais progressista”.

Freire (2005) explica que quanto mais se identifica com a população, tanto melhor exerce a sua atividade político-pedagógica e, ainda, que houve a “preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação” dos Círculos de Cultura (1967, p.8).

Maria de Fátima destaca, no Pará, a extrema importância da assessoria de Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos, essas orientações também eram fornecidas pela Fundação de Atendimento Socioeducativo - FASE, que se caracteriza por coordenar a política estadual e executar o atendimento socioeducativo. Esta Fundação:

dava assessoria naquela época para nós e os assessores. Não éramos nós que pagávamos. Sei quem pagava, mas eles funcionavam com recursos de fora uma coisa assim porque era uma ditadura militar, tinham vários países que não aceitavam isso então era um trabalho de articulação mesmo (MF).

Houve um assessoramento para o município de Abaetetuba. É importante ressaltar que esses grupos de EJA eram organizados em centros comunitários, com mais de 50 escolas. Assim, em vários bairros havia Educação de

Jovens e Adultos. Em Belém, além do Guamá, havia atividades sendo desenvolvidas nos bairros da Terra Firme, Marco, Pedreira, Sacramento. Desta forma, é importante verificar a formação dessas práticas para a história da educação popular.

Maria de Fátima relata que havia concluído o magistério em 1976, e o processo de formação docente, de acordo com Caliman (2010), acompanha a configuração política das décadas de 1970 e 1980, em que havia um período de mudanças experimentado pela estrutura governamental do país, e a formação de professores era marcada pela predominância feminina. Essas transformações são apontadas por Gadotti e Freire (1995, p 14) como “uma verdadeira vigilância Epistemológica, que na expressão de Bachelard, consiste em não aceitar como prontos os procedimentos epistemológicos, mas em reelaborá-los historicamente”.

Então montamos um seminário em 1978, que se chamou primeiro Seminário de Educação Brasileira e convidamos o Paulo. Foi uma longa história porque ele estava impedido de vir ao Brasil. Como ele não poderia vir pessoalmente, de certa forma enganamos a censura, e gravamos por telefone a sua mensagem aos participantes do 1^a Seminário de Educação Brasileira. Foi com muita emoção que a voz do Paulo o presentificou entre os educadores brasileiros em novembro de 1978. (GADOTTI, FREIRE, 1995, p. 19-20).

Sem dúvida, não apenas para Fátima como para os outros educadores, as ações pedagógicas eram pautadas em muitas reflexões compartilhadas por outras regiões do Brasil, reveladas nas seguintes indagações: quem é que forma o Educador? Quem é educador de quem?

Maria de Fátima aponta que muitas dessas reflexões críticas realizadas nos bairros serviam para que a comunidade pudesse dialogar com as autoridades. Destaca o papel da Comissão de bairros de Belém, no movimento de educação popular.

A comissão dos bairros de Belém, para dar um sentido quais eram os bairros de periferia que estavam fazendo todo aquele movimento começou a questionar como a prefeitura poderia assumir aquela obra que não era da comunidade, mas era uma obra pública porque a escola é direito de todos, então nós tivemos que aprender a constituição brasileira porque naquele momento ninguém sabia que tinha lei da Educação, mas isso dentro do processo, para a gente tentar conversar com a prefeitura a gente tinha que saber o que queria (MF).

Esse contexto é o que Paulo Freire (1979) descreve a conscientização contrária ao conceito de ideologia, que de acordo com Dias (2012, p.4) na visão marxista é apontada como a “inversão da realidade, uma falsa consciência”. Logo, conscientizar é demonstrar o contexto histórico e social e promover às pessoas das classes oprimidas a oportunidade de reivindicarem os seus direitos. No presente caso, a constituição da Comissão dos Bairros foi uma forma de mobilização encontrada pela população carente de Belém com o objetivo de dialogar com a prefeitura sobre as suas principais necessidades. Não é de se esperar que as autoridades associassem essas atitudes a posturas subversivas. Para Freire (1967, p.11) “a conscientização de massas, aparecia-lhes com todos os sinais de uma perigosa estratégia de subversão”.

Segundo Maria de Fátima, o trabalho comunitário de alfabetização com jovens e adultos no movimento dos bairros buscava um caminho oposto ao ensino tecnicista, porque era voltado para uma educação mais crítica e, em consequência, humanista. É isto que Paulo Freire aponta ao considerar que:

Tal enfoque significa necessariamente uma separação do falso dilema 'humanismo-tecnologia'. Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que denominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização. (FREIRE, 1981, p.35).

Essas práticas de alfabetização, bem como outras, eram fruto de novas ideias que estavam surgindo com as mudanças no contexto educacional situado no final dos anos de 1970 para início de 1980, no qual os professores, nas palavras de Ferreira Júnior (2006, p.163) “não mais eram constituídos pelos membros oriundos das classes baixas”. Havia agora um grande número de indivíduos provenientes das camadas sociais superiores com formação docente, os quais fortaleceram a categoria, diante das mudanças políticas e dos avanços capitalistas experimentados pelo país no período.

Assim, o contexto da educação popular possui uma parte pedagógica, assessorada por Paulo Freire e outra política, pautada nas discussões que ocorriam entre os padres e os professores da Universidade.

2.1. A influência da teologia da libertação nos Movimentos Populares de Bairros de Belém

A professora Maria de Fátima afirma que o governo professava um discurso ideológico de que os comunistas

eram ateus para que a população, por ser de grande maioria católica, criasse repugnância aos opositores do governo. Porém, não só havia padres da igreja católica como também luteranos e presbiterianos.

Também havia muitas pessoas de partidos políticos, como o partido comunista. Eles não falavam quem eles eram nem a filiação partidária deles. Mas pela forma do discurso hoje a gente sabe quem é [...] a gente identifica bem um dos professores daqui da federal, Nassar, da área da arquitetura, ele era um dos assessores e ele não nega o que ele fazia no partido, [...] mas isso já pela década de 80 quando já estava tendo o processo de redemocratização. Só se começava a falar em Marx em 83. [...] era tido que quem fazia leitura do Marx era comunista, naquela época essa palavra comunista tinha um peso pejorativo, muito forte dentro da sociedade. As pessoas tinham medo, a polícia perseguia. A própria área da Maria Goretti sofreu perseguição (MF).

Nesse aspecto, a participação da igreja católica será ampla. Segundo Maria de Fatima “existia um padre que havia tido uma experiência, um padre xaveriano, chamado Savino Mombelli. Em 1976, ele foi morar no bairro (Guamá)”. A participação do Padre Savino Mombelli foi significativa na criação do Movimento de Bairros de Belém e é pautada na Teologia da Libertação.

Silva (2006) e Guimarães, (2006) apontam que no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, expressivos setores da Igreja Católica no Brasil e na América Latina deram uma guinada radical para a esquerda. Foi o surgimento daquilo que Eric Hobsbawm definiu como Padres-Católicos-Marxistas. Os grupos mais progressistas do seio

eclesiástico nesse período estabeleceram relações afetivas e ativas com as camadas mais oprimidas da população brasileira. Os padres, em conjunto com artistas, partidos, intelectuais e outros, buscavam realizar mudanças favoráveis às camadas sociais mais humildes, as quais eram abandonadas pelas entidades governamentais. Eram as vítimas das ditaduras militares, que nas décadas de 1960 a 1980, reprimiam as ações democráticas de direitos humanos ou sociais de seus cidadãos.

Baseado nesse cenário, os padres marxistas, procuravam amparar os camponeses, expropriados da terra e os indivíduos dos bairros marginalizados nas grandes capitais, de forma a buscarem conscientizar os mesmos, bem como prestar auxílio em áreas como saúde e educação. No dizer de Silva (2006):

Será com essa imagem de povo, que vastos setores da igreja, não só no Brasil, mas na América Latina irão se identificar nos anos de 1960 e 1970, o camponês expropriado, dominado e que tem os seus direitos cerceados tanto pela economia agrária quanto pela burguesia nacional. Essa imagem do pobre será duplamente incorporada pela igreja do Brasil (p. 29-30).

As iniciativas do Padre Savino Mombelli, em conjunto com a comunidade que se localizava no entorno do Guamá, possuíam uma extrema participação com as outras localidades periféricas de Belém. Contexto esse que culminou no surgimento da comissão dos bairros. Esta comissão é composta por indivíduos que obtiveram os seus direitos enquanto cidadãos, títulos de terras e acesso a serviços como Educação e Saúde negados.

Essa comissão criou em Janeiro de 1979 uma cartilha onde eles afirmam que “sua luta principal é por terra, moradia, contra as injustiças e por melhores condições de vida dos trabalhadores” (CBB, 1979, p.1). Como exemplo, a entrevistada afirma que o bairro do Guamá sofreu a intervenção da Aeronáutica na época. “Em um dia, na década de 70, a aeronáutica apareceu na área derrubando tudo, então os moradores perguntavam o que está acontecendo?”.

A presente descrição extraída da Cartilha elaborada pela Comissão dos Bairros aponta que:

Em Belém, fatos recentes comprovam a afirmativa de que só o povo organizado e unido pode fazer alguma coisa em seu favor. São os moradores das áreas ameaçadas pela aeronáutica que à beira do despejo, agregam-se em torno de uma entidade por eles criada a Comissão dos Bairros de Belém, e renitentes, recusam-se a deixar as casas que habitam há mais de 50 anos e que hoje são requeridas para a construção de residências de oficiais. São os moradores do Jurunas, que igualmente ameaçados, desta vez pela Polícia Militar, que intenciona transformar a passagem Santa Ana em um estábulo, protestam, recorrem aos meios jurídicos, pedem posições do governo. (CBB. 1979, p.3).

O interessante é que o mesmo documento afirma que os protestos realizados pela comissão por conta do alto custo de vida, baixos salários e outros fatores mencionados, resultaram em represálias por conta do governo. O que leva aos líderes do movimento a questionarem “que abertura é essa pregada pelo presidente, se o povo não pode chegar até ele?”

Como destaque dessas reivindicações, a educação apresenta um destaque especial, “a campanha Escola para todos foi relançada no dia 05 de outubro e persistirá até que a SEMEC solucione o problema das cinco mil crianças sem escola” (CBB, 1979).

Maria de Fátima destaca a participação do padre Savino na criação da Comissão dos Bairros ao dizer que:

Outras práticas que entraram junto com a questão da alfabetização foi de organização de moradores de comunidades de associação de moradores aqui nessa área do Tucunduba nós tínhamos seis ou quatro centro comunitários isso foi estimulado em vários bairros de Belém seja no Guamá , seja na Terra Firme ,seja no Marco (MF).

A CBB realizou um levantamento de quantas crianças na faixa de 7 a 14 anos encontravam-se sem escola e detectou que 50 mil crianças estavam fora da escola, o que causou preocupação com a questão educacional na cidade de Belém. Além disso, a Comissão dos Bairros percebeu que a divulgação da data da pré-matricula saía apenas nos jornais, vista como uma manobra da SEMEC para livrar-se do grande contingente de crianças (CBB, 1979).

Assim, ao criar a escola na Paróquia de Maria Goretti, o objetivo era beneficiar principalmente as crianças do bairro e outras que estavam vindo para Belém com seus familiares oriundos de locais que foram ocupados pela Vale, entre eles Abaetetuba, Barcarena, Igarapé Mirim em decorrência dos grandes projetos (Programa Grande Carajás; Albrás- Alunorte; Hidroelétrica de Tucuruí).

Souza (2009, p. 336) explicita que:

Em 1974, a Vale do Rio Doce tinha anunciado a construção de uma fábrica de alu-

mínio em Belém e a Usina Hidroelétrica de Tucuruí. Os projetos faraônicos implantados na Amazônia, não apenas se concentram nas indústrias, mas também eram realizados investimentos nas outras áreas, como as telecomunicações e o transporte. Em 1970, surge a construção da transamazônica, embalada pelo discurso militar que pretendia interligar a Amazônia ao restante do país (MF).

Por conseguinte, o desenho geográfico de Belém, sofreu modificações. Em relação a essa questão, Prost (1998, p. 118) destaca que:

É uma cidade que cresceu a partir dos anos 1960-70, sem que a infraestrutura urbana tenha acompanhado o crescimento urbano. A infraestrutura não acompanhou por causa da velocidade do crescimento populacional e por causa da falta de recursos financeiros. O cenário de Belém será marcado pela situação de alguns bairros como marco, Guamá e pedreira.

Como consequência da grande concentração populacional em Belém, na década de 70, em decorrência dos grandes projetos, Fátima enfatizou que: “já no final da década de 70 e 80, por conta de uma série de projetos que estava se colocando por perto de Belém ou dentro da Amazônia”, a cidade sofrera problemas sociais, econômicos e educacionais. Nesse último aspecto, havia uma grande influência da psicologia comportamental no sistema de ensino brasileiro. Os objetivos desta psicologia eram completamente inflexíveis, no sentido de “entender a interação funcional e predizer o comportamento futuro” (OLIVEIRA, NORONHA, 2005).

Como consequência da intensa migração de pessoas da área rural para as grandes cidades, houve uma concentração populacional em bairros periféricos, em Igapós, ou seja, casas na beira do Rio Guamá em péssimas condições.

Nas palavras de Fátima sobre o ano de 1976, “Belém estava enchendo naquela época, as pessoas vinham dos mais diversos interiores”. Podemos considerar que estas habitações, fruto de uma ínfima indenização ofertada pelo estado não garantia uma habitação segura e boas condições de vida para essas pessoas. É nesse cenário caótico que começam a ser construídos os alicerces da educação popular.

Maria de Fátima afirma que Paulo Freire fornecia uma assessoria pedagógica aos movimentos populares, já outros intelectuais, inclusive padres da igreja, estabeleciam constantemente com os educandos, uma análise política da realidade brasileira. Os padres de todo o estado, passavam a discutir essas questões políticas em Belém. Destaca Maria de Fátima para figuras importantes como o Padre Afonso e Jean Hebet que coordenou o NAEA.

Freire (1978) destaca a importância do papel das igrejas no contexto da educação popular, que não pode acontecer senão historicamente. É o que ele diz: “não é possível discutir acerca das Igrejas, da educação ou acerca do papel das Igrejas relativamente à educação, senão historicamente” (FREIRE, 1978, p. 46). E complementa ao apontar que “por todas estas razões, o papel educativo de uma Igreja na América Latina tem que ser totalmente distinto” (p.45).

É neste contexto que se torna relevante a contribuição da Teologia da Libertação para o processo de emancipação e conscientização social, ou pelo menos conscientização daqueles que estão envolvidos no ato educativo. Teologia esta que emerge do objetivo de provocar mudanças qualitativas

nas sociedades que não possuem oportunidades de serem mais do que são. É isto que Freire (1978) pondera:

A teologia do assim chamado “desenvolvimento” cede lugar à Teologia da Libertação: profética, utópica e esperançosa. A sua temática não pode ser outra senão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes exploradas, invadidas. A sua temática que emerge da necessidade da superação real das contradições que explicam essa dependência. A que surge do desespero das classes sociais oprimidas. Na medida do seu profetismo, a Teologia da Libertação não pode ser a da conciliação entre os inconciliáveis. (p. 43)

Isto é, há uma necessidade de se fazer um diálogo com as classes dominadas que proporcionem a oportunidade de superação das situações-limites, ou seja, o fatalismo histórico e social confrontado pela Teologia da Libertação.

Paulo Freire (1978) menciona três tipos de Igrejas e seus papéis referentes ao ato educativo no contexto social da América Latina, bem como a influência delas no processo de conscientização das classes oprimidas. A saber, Igreja Tradicionalista, Igreja Modernizante e Igreja Profética.

A Igreja Tradicional se vale de fundamentos religiosos cristãos, que por serem considerados como ‘verdades inquestionáveis’ contribuem para silenciar as classes oprimidas. Percebemos assim, a relação hierárquica entre o clero e a sociedade. De acordo com Freire (p. 31): “o papel que tais igrejas podem desempenhar e estão desempenhando no campo da educação está, portanto, condicionado por uma visão do mundo, da religião, dos seres humanos e do seu destino”.

Sobre esta posição Freire (p. 29) a descreve como:

Quanto mais as massas populares oprimidas se encontram emersas na cultura do silêncio, quanto maior for à violência das classes opressoras, tanto mais as massas tendem a “refugiar-se” em tais igrejas. Acantonadas na cultura do silêncio, onde a única voz que se ouve é a das classes dominantes, encontram nesta igreja uma espécie de “útero” onde se “defendem” da agressividade da sociedade.

A igreja tradicionalista funciona como um sendo ‘útero’, em palavras mais claras, é uma “falsa-mãe”, pois ao confortar seus “filhos”, os aprisiona, os mantém na submissão, e não ajuda a promover neles um espírito de lutas, de busca por uma nova vida. O oprimido enquanto submisso utiliza esta Igreja como sendo sua voz, seu meio de salvação.

Calado pela caridade, o oprimido não toma consciência objetiva da sua realidade, ou seja, ele atribui a sua condição social aos desígnios divinos, acreditando que não há uma perspectiva de mudança para os seus problemas sociais e econômicos. A ruptura deste fatalismo depende da conscientização. Nas palavras de Freire (1978):

Somente uma mudança qualidade de consciência popular pode superar definitivamente a necessidade da “igreja refúgio das massas”. E essa mudança qualitativa não se opera, nem “dentro” da consciência por si mesmo, nem automaticamente, nem mecanicamente (p.31).

A respeito da Igreja Modernizante, suas relações com as classes oprimidas não eram muito diferentes das que

existiam entre a Igreja Tradicional e os seus fiéis. Pois, segundo Freire (1978), elas estavam se modernizando para preservar as estruturas existentes. No sentido de que ambas não priorizavam a conscientização e libertação das massas populares. Sobre este ponto Freire destaca que “a linha modernizante das igrejas não significa o seu compromisso histórico com as classes oprimidas, no sentido da sua real liberdade” (1978, p. 31).

Ao contrário, as Igrejas Modernizantes estavam aliadas e possuíam vínculos políticos com as classes dominantes, fato este que Freire enuncia como preponderante para a alienação do povo. Na concepção freireana, a Igreja Moderna é condenável porque mascara sua opção política e seu compromisso está mais voltado para atender às elites do poder.

Tratando-se de questões voltadas para as primeiras ações católicas de educação na América Latina, o educador vem destacar que, no âmbito da Igreja Moderna, este processo educacional era descrito por uma contradição, pois:

Embora fale de “educação libertadora” essa educação está condicionada pela sua visão da liberdade como uma opção individual que deve realizar-se, sobretudo, na mudança das consciências e não através da ação social e históricos dos homens. (FREIRE, 1978, p. 39).

Nesse aspecto, a visão que a Igreja Moderna possui de seus educandos é baseada em uma concepção que não leva em consideração os problemas sociais e econômicos que interferem na autonomia das classes oprimidas, ou seja, acreditam que as oportunidades são iguais para todos e se uns indivíduos não conseguem ascender na vida é por conta da ausência de responsabilidades e força de vontade.

Percebemos que a pedagogia adotada pela Igreja Moderna é pautada na qualificação profissional sustentada por meio de uma educação mecânica e bancária. Neste sentido, Freire (1978, p. 40) a descreve como: “educação da ardósia, das aulas demasiado estáticas, dos conteúdos demasiado “livrescos”, proporcionando-lhe projetores e outros ajudas audiovisuais, aulas mais dinâmicas e ensino técnico profissional”.

Não podemos considerar que a Igreja Católica como um todo é a favor das classes dominantes. A Igreja Profética, ao contrário da caridade ela é adepta da *práxis* transformadora, cujo intento é de mudar a realidade da qual faz parte. Descrição esta confirmada por Freire (1978):

Finalmente, tão velha como o cristianismo sem ser tradicional; tão nova como ele sem ser modernizante, vem-se afinando cada vez mais na América Latina, uma linha distinta de Igreja: a profética combatida pelas Igrejas tradicionalistas e pela modernizante assim como, obviamente pelas elites do poder a linha profética utópica e esperançosa, que recusa os paliativos “assistencialistas” e reformistas suavizantes, compromete-se com as classes dominadas para a transformação radical da sociedade (p. 40).

Freire (1978) ainda a descreve como uma Igreja engajada politicamente, que não esconde suas opções de quem quer ajudar e de que lado está. É uma Igreja que se preocupa sinceramente com a situação dos oprimidos e com a busca por uma forma melhor de vida. Em suas palavras: “recusando toda forma estática de pensamento, a linha profética assume um pensamento crítico, não se entende como neutral tão pouco esconde sua opção” (p. 40). Para

Freire (1978, p.42): “ser profético, utópico e esperançoso como já dissemos, significa denunciar e anunciar através da ação efetiva”.

Seguindo esta perspectiva, ocorreram em Belém algumas ações da população em conjunto com as paróquias em bairros periféricos, como o Guamá, citado aqui, para efetivar o comprometimento da reivindicação pelos seus direitos básicos como saúde, moradia e educação.

Assim, homens e mulheres das classes populares recebiam auxílio de padres como Savino Mombelli que combatiam a opressão do governo militar. Paulo Freire (1978, p. 41) considera que “nesse processo aprenderam muito, não só na sua ação junto do povo, mas também com o exemplo de desprendimento e de coragem de boa parte da juventude”.

Os padres abraçavam as causas dos oprimidos. Maria de Fátima cita que muitos padres dialogavam com professores universitários para colaborar com aqueles que precisavam de ensino, oferecendo espaço e acolhimento, educação e conscientização para que pudessem executar seus movimentos políticos. Não sendo apenas um lugar de abrigo contra forças opressoras da sociedade, enfatizando que aquela situação que existia era porque “Deus queria”.

A Igreja profética apresentava a seguinte diferença: “não se presta ao jogo de ser “refúgio” das massas populares oprimidas, alienando-as, ainda mais com seus discursos falsamente denunciadores, mas que, no fundo, não passam de “blábláblás””. “Ao contrário, convida-os a um novo êxodo”. (FREIRE, 1978, p. 43).

Evidentemente que, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como ação política ao serviço da permanente

libertação dos homens que não se realiza, insistimos unicamente nas suas consciências, mas na radical transformação das estruturas, em cujos processos se transformam as consciências. Do ponto de vista profético, pouco importa qual seja o campo específico onde se realiza a educação, essa representa sempre um esforço de clarificação do concreto, no qual educador-educados e educados-educadores devem estar vinculados através da sua presença atuante. (FREIRE, 1978, p. 45)

Para complementar este pensamento Freire (1978) explica que este ato “trata-se sempre de uma ação desmistificadora que ao tentar debelar a realidade da consciência, ajuda a debelar a consciência da realidade” (p.45).

A Paróquia Maria Goretti foi um exemplo em que a Igreja Católica, assumindo a sua forma profética, abraçou a causa dos oprimidos na cidade de Belém a partir da década de 1970 e meados de 80, indo contra a política vigente que não ofertava educação para toda a população. Isso motivou o padre Savino Mombelli a abrir uma escola, com a ajuda da comunidade, em concordância com os pressupostos freireanos.

3. Educação Popular de Jovens e Adultos na Escola Comunitária Maria Goretti

Maria de Fátima, sobre o padre Savino Mombelli criador da escola de educação popular na Paróquia Maria Goretti, na Rua São Cristóvão, no bairro do Guamá, afirma: “ele era o padre da paróquia, mas ele nunca foi trabalhar ele mesmo, ele apoiava, ele criava as condições, mas ele mesmo nunca deu aula, ainda está vivo”. O padre trabalhava com o objetivo de proporcionar às crianças do Gua-

má a oportunidade de estudarem, tendo em vista que as escolas regulares não disponibilizavam vagas suficientes.

Quando o trabalho de educação começou no bairro do Guamá, mais precisamente envolvendo as ruas José Bonifácio, Três de Maio, Bernardo Saião e Conceição, notou-se que não havia serviços estatais que pudessem suprir a necessidade das pessoas que estavam morando nessa localidade. Serviços como escola, saneamento básico, saúde, pavimentação das ruas.

Maria de Fátima da Fonseca relata, então, que o padre “começou a querer fazer algo para mudar aquela situação e pensou em criar uma escolinha; uma escolinha no sentido de reforço”. Esta escola funcionou durante alguns anos, sendo mantida pela própria comunidade.

Consistia em uma escola fundamentada na educação popular freireana, uma escola democrática, cujo ensino estivesse articulado com as necessidades da sociedade do seu entorno. Essa integração com o social abre “espaço a uma reflexão crítica sobre a realidade concreta, estimulando a transformação de práticas e gerando ações coletivas, comprometidas com a luta por justiça social” (SAUL, 2013, p. 103).

O Padre Savino Mombelli, criou estabelecimento de ensino para as crianças carentes da comunidade do Guamá. “Ele era estrangeiro [...] então iam chegando os recursos ele ia modificando a estrutura até que criou um espaço razoável de trabalho para as crianças” declara Maria de Fátima. A escola foi criada para as crianças, mas passou também a atender jovens e adultos, porque os jovens oriundos do interior do estado do Pará quando chegavam às grandes cidades, muitos sem estudos, eram impedidos de se matricularem nas escolas, por conta de sua faixa etária.

As escolas tinham dificuldade para aceitar os jovens porque já tinham uma idade

*avançada e naquela época se convenciona-
va que para estudar até a quarta série tinha
que ter uma determinada idade e esse pes-
soal já tinha ultrapassado, então não tinha
vagas para eles (MF).*

Assim, percebendo a situação de necessidade educa-
cional da população de jovens e de adultos, “se começou
a pensar na possibilidade de fazer com jovens e adultos
porque estavam chegando todos do interior e quase todos
estavam na mesma situação das crianças (MF)”.

Segundo Maria de Fátima, o Padre Mombelli:

*Começou formando um grupo de jovens
(educadores), uns moravam com ele e ou-
tros eram da comunidade no meu caso
naquele ano de 1976, estava terminando o
curso de magistério do IEP, aí ele me con-
vidou para ser professora lá das crianças.
Mas aí os outros como voluntários, nem
todos tinham habilitação de magistério,
mas tinha alguém estudando que hoje a
gente chama de Ensino Médio [...] sempre
no caráter de voluntário porque não tinha
como ele pagar as pessoas (MF).*

Maria de Fátima relata que “a experiência começou no
final da década de 1970, primeiro com crianças e, em 1979,
começou a prática que trabalhava com jovens e adultos”.

Alguns autores como Bezerra e Brandão (1987, p. 24),
a respeito dessas iniciativas educativas, afirmam que “as
solicitações para uma Educação Popular naquele momen-
to nada tinham que ver com formação profissional”. Por
isso, possuíam cores políticas e ideológicas muito nítidas,
ou seja, os estudiosos confirmam que não era apenas uma
formação tecnicista. Mas sim, uma conscientização política
com a missão de mobilizar.

Relata Maria de Fátima da Fonseca que quando começou o trabalho de alfabetização de Jovens e Adultos, no bairro do Guamá, no final de 1979 e início da década de 1980, em Belém, a denominação Educação de Jovens e Adultos - EJA ainda não era utilizada, mas utilizavam o nome 'Movimento Paulo Freire'. Ela cita: "a gente falava do movimento de Paulo Freire. Educação de adultos não interessava. Se era jovem ou se era adulto, era aquela educação que estava concentrada no conhecimento da realidade. A partir daí se fazia o processo de alfabetização". Para tanto, é importante entendermos como essas aulas eram construídas.

De acordo com os relatos da Maria de Fátima, os conteúdos eram baseados no conhecimento de mundo dos educandos. Freire (2001, p. 134) explica que "a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber".

Maria de Fátima ao relatar sobre as aulas, explica que os educadores seguiam um cronograma de aulas que se encaixava aos moldes das séries iniciais do ensino fundamental, e, com o desenvolvimento das aulas, iam "moldando" esses conteúdos para a realidade dos educandos. Os materiais utilizados eram figuras, cartazes, as aulas não limitavam os estudos apenas aos livros oficiais.

As atividades de alfabetização de jovens e adultos relatadas aqui ocorreram nas décadas de 70 e 80. Quem ministrava as aulas eram os voluntários, estes em sua maioria não possuíam uma qualificação e eram pessoas da própria comunidade.

Maria de Fátima informa que, durante os quinze anos de experiência, a organização se estruturava a partir de um trabalho voluntário:

Para a questão de jovens e adultos nunca houve nenhum tipo de financiamento, era no voluntariado mesmo, voluntariado da pessoa que ia lá trabalhar e voluntariado para ela se capacitar, porque os bairros começaram a criar esse processo de capacitação e a gente ia por conta própria, pagando ônibus, comprando material, mas era necessário naquele momento (MF).

Para Sequeira (2000, p. 105), o trabalho voluntário não é neutro “parte de um conceito de educação, de cultura, de valores. Uma determinada maneira de conceber a presença do educador em sua relação com os educandos”. É interessante perceber que, nesse intenso envolvimento, os educadores não apenas se preocupavam em repassar os conteúdos, mas também em politizar e considerar, também, que havia um processo de capacitação, no qual não apenas a práxis educativa era coletiva, como também os grupos responsáveis pela manutenção da escola. Este processo envolvia os educadores, bem como os moradores da própria comunidade. Maria de Fátima informa que:

A manutenção da escola era feita pelos próprios pais, por exemplo, a limpeza da escola a própria igreja fazia [...] depois do convênio com a prefeitura, do dinheiro que vinha, se tirava uma parte das verbas para se fazer a limpeza da escola. Então se tinha que varrer e no final da manhã ficava limpo para a tarde, à noite, os próprios professores faziam essa limpeza, junto com os alunos quando havia necessidade (MF).

Essa realidade denota a participação coletiva que existe no seio escolar. Sendo assim, as decisões, ao contrário de serem centralizadas, são deliberadas de forma coletiva, ultrapassando os muros da escola, uma vez que agrega

a comunidade como um todo. Essa realidade é pautada “na compreensão da cultura escolar e seus processos, e na articulação das relações sociais, da qual fazem parte os desafios concretos do contexto histórico que vivenciamos”. (MODOLO, 2007, p.9).

É importante considerar que naquele período a oferta do ensino era voltada para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Por atingir estudantes que são trabalhadores, a oferta do ensino público estava voltada à preparação da mão de obra e ao aumento da produtividade. Era ainda visto como um mecanismo de suavização das tensões sociais uma vez que visava adaptar aos menos favorecidos o modelo excludente de desenvolvimento. (RIBEIRO, 1992, p. 13)

Por isso, visando consolidar a proposta popular da escola, a Comissão de Bairros de Belém elaborou documentos visando oficializar a escola na prefeitura. O objetivo era que ela pudesse ser conveniada a outras escolas oficiais, para que o ensino de crianças, jovens e adultos pudesse ser fortalecido. Contudo, a prefeitura estabeleceu como critério o atendimento apenas para as crianças não oficializando as turmas de alfabetização de adultos.

Como consequência, a escola passou a ter dois nomes. Para os educadores a escola passou a se chamar Escola Comunitária Maria Goretti e para a prefeitura recebeu o nome de Escola Comunitária em Regime de Convênio Maria Goretti, “que era para diferenciar o pessoal da manhã com o pessoal da tarde e da noite” (MF). Sendo assim, pela manhã, havia atendimento com as crianças de quatro a seis anos, e nos outros turnos, funcionava a educação de jovens e adultos.

Com a sua não oficialização, a educação de jovens e adultos, apesar do projeto de educação popular, manteve o seguinte problema:

Como a escola era caracterizada como uma escola de reforço, eles tinham de fazer um teste classificatório nas escolas públicas e dependia muito da diretora, do que ela achava que era o critério pedagógico para eles serem incluídos. Então, de repente uns ela aprovava, outros ela não aprovava. Isso permaneceu durante um bocado de tempo (MF).

4. Os fundamentos freireanos na prática educativa de EJA da escola comunitária Maria Goretti

Maria de Fátima enfatiza o Método Paulo Freire de Alfabetização e cita o livro *Educação como prática de liberdade* como uma das principais referências para as práticas de alfabetização de jovens e adultos. Nesta obra, Freire (1967, p. 4) enfatiza que:

Busca-se o máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente esse vocabulário e selecionar apenas algumas palavras básicas em termos de frequência, [...] estas palavras, de uso comum na linguagem do povo, e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois, a partir delas o alfabetizando irá descobrir as letras, as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas.

Estudiosos como Ribeiro (1992, p. 47) pondera que “tratar de metodologia de alfabetização de jovens e adultos, no Brasil, implica necessariamente apresentar o pensamento de Paulo Freire, dada a importância de sua contribuição no trato da questão”.

Em relação ao método, Brandão (1983) afirma que:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele é uma tarefa de troca entre as pessoas, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber sobre aquele que do outro lado foi obrigado a pensar que não possui nenhum. (p.10)

A educadora nos conta que desenvolvia o trabalho da seguinte forma:

Iniciado dentro da temática de Paulo Freire. Palavras chave, palavras que tivessem significado na vida deles e a partir daí fazer a junção da fonética [...] se fosse terceira, quarta ou quinta, tinha aquele conteúdo oficial [...] mas sempre procurando dar uma visão crítica (MF).

E complementa ao dizer que:

Não tinha muito essa obrigação de ir arrumadinho para a escola, ia do jeito que tinha condições de ir. A gente tinha muito cuidado quando se elaborava a prova para não criar aquela ideia de que para você fazer a prova tinha que decorar as coisas. Você tinha que aprender e saber usar. Então a prova não tinha muito comando. A professora dizia o que ela queria e o menino colocava no papel de acordo com aquilo que ele ia compreen-

dendo. Se essa criança, se esse jovem, se esse adulto fosse capaz de ler e se ele mostrasse aprofundamento, competência, esse era o critério mais importante para nós (MF).

Por isso as consultas a Paulo Freire eram constantes. Seja por meio de livros ou em conversas pessoais, que ocorriam nas visitas que Paulo Freire realizava nas cidades. Como mencionado, a presença de Paulo Freire em Belém foi no período da anistia, onde a entrevistada lembra a postura diferenciada adotada por Paulo Freire, com relação às conversas que possuía com as comunidades e as suas palestras da universidade. Ela também cita os livros de Paulo Freire e outros que serviram como bússola para essas práticas educativas: “Cuidado, escola!”, “Educação como prática de liberdade” e “Fracasso escolar”.

Ainda sobre o método Paulo Freire, Paiva (1987) vem sinalizar que não se tratava apenas de um método técnico, preciso, com rigorosidade autoritária. Era um meio diferente de proporcionar aos adultos uma nova forma de aprendizado. Em suas palavras: “não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática e os seus meios” (p. 251). Isto era importante para Paulo Freire porque ele não queria mais que o povo continuasse vivendo numa sociedade “fechada”, e sim, na nova que estava surgindo, mais aberta e democrática. Seu anseio era que a acomodação e a massificação cedessem lugar à liberdade, autonomia e crítica do ser humano.

Maria de Fátima da Fonseca explica que a perspectiva do trabalho desenvolvido de educação popular em Belém nas décadas de 1970/80 era de que “dentro do trabalho eles fossem fazer um tipo de educação mais crítica, onde eles pudessem ter leitura e escrita de uma forma que eles pudessem utilizar isso como uma passagem para as escolas públicas e para sua vida profissional”.

Sobre o método de trabalho de alfabetização com classe popular baseado em Paulo Freire, enfatiza que “a gente seguia porque sabia como era”. E prossegue:

Sabia por que ouvia ele várias vezes, sabia por que comprava os livros dele e sabia por que em algumas situações ele andou pelas escolas para saber até que ponto coincidia isso [...] a educação de adultos entrava porque era diretamente assessorada por ele e por pessoas ligadas à FASE.

Haviam muitas pessoas envolvidas com o ensino e aprendizagem dos alunos no que concerne à educação popular na escola comunitária Maria Goretti. Sintetiza Maria de Fátima que “tinha gente que só trabalhava com criança, tinha gente que só trabalhava com jovens, tinha gente que só trabalhava com adultos, mas a temática geral era alfabetização, em qualquer situação nós estávamos ligados à alfabetização”. A entrevistada destaca como eram as matrículas dessas crianças alfabetizadas no ensino regular.

Quando os diretores iam matricular as crianças quando eles sabiam que eram das escolas comunitárias, eles tinham mais cuidado. Tinham mais cuidado porque sabiam que se rejeitassem uma criança, a comissão de bairros vinha em cima saber o porquê. Uma das escolas que mais se destacaram, foi a primeira a criar as malocas eram espécies de lugares de encontros. A assessora era Ana Tancredi (MF).

Assim, na metodologia utilizada com as crianças.

Os exercícios, a gente se preocupava muito que não fosse aquele exercício tirado de quadro, mas que os professores, a partir do conteúdo, ele pudesse ver a coisa prática, que é para a criança ver aos poucos, ela ia

registrando no papel, podia ser caderno, na folha, qualquer coisa [...] se ela mostrasse aprofundamento, uma competência no uso de letras. (MF).

Além disso, no trabalho com os jovens e adultos:

A gente sabia que esse pessoal tinha que ir para escola pública. Nós tínhamos uma visão crítica disso. A gente readequava todo conteúdo para ser trabalhado na parte da noite com adultos. Criava o material que fosse necessário para isso, fotografia, cartaz. Utilizava o mínimo possível os livros oficiais e fazia-se mais com os recursos da própria comunidade. Que eram coisas que a comunidade possuísse e ajudasse a entender o que ia ser discutido na sala nesse momento (MF).

A proposta da educação popular na escola comunitária do Guamá, inspirada na experiência de Paulo Freire, foi o de devolver a integridade de homens e mulheres jovens e adultos, no sentido de que eles conquistassem a autonomia para poderem construir as suas identidades na sociedade urbana da qual passaram a ser parte. E isso implica em possuírem uma postura crítica e reflexiva a respeito da realidade que vivenciam. Portanto, Paulo Freire foi fundamental para que o trabalho da escola comunitária Maria Goretti se desenvolvesse em Belém, seja por meio de seus livros ou das conversas amistosas que ele cultivava em suas visitas à região.

A participação do educador Paulo Freire na alfabetização de adultos favorecia a proximidade com a experiência em educação popular da escola Maria Goretti.

Eu me lembro de Paulo Freire vindo umas cinco ou seis vezes [...] no movimento popular e o que mais me chamava atenção nele era que na federal (UFPA) ele tinha

toda uma postura de trabalho que era bem diferente do que quando ele estava conosco (MF).

Na fala da educadora, percebemos a dialética existente em Freire, ao adotar posturas diferenciadas em situações distintas, ou seja, quando ele participava das reuniões de bairro, adotava uma postura mais amorosa. Já na Universidade, apontava uma postura rígida, uma espécie de alicerce, capaz de sustentar o seu discurso, o qual era “bombardeado” por críticos que nem ao menos haviam lido as resenhas de seus livros. Sendo assim, nas palestras que ele ministrava na Universidade, apenas admitia que fizessem perguntas àqueles que tivessem lido as suas obras.

5. Dificuldades na prática educativa da Escola Comunitária Maria Goretti

As dificuldades encontradas repousavam muitas vezes na falta de professores, e a ausência de lanches, que muitas vezes eram comprados pelos próprios alunos.

Maria de Fátima considera que a escola comunitária do Guamá teve importância ímpar no que concerne à formação das pessoas das décadas de 1970 e 1980 em Belém. Contudo, enfatiza que existem poucos registros dos materiais produzidos pelos educandos e pelos educadores. Fato este entendido por se tratar ainda de um período marcado pela ditadura, o que restringiu muito o trabalho dos educadores populares. Ela explica que:

Por isso que eles falam memória. Tem muita coisa que está só na cabeça de muitas pessoas, não tem registro. Até porque naquela época se a gente fizesse registro e a polícia pegasse ela usava isso como sendo contrário às pessoas que faziam o trabalho. Então ninguém queria ser preso. Na medi-

da do possível a gente não tinha nenhum documento até para preservar a própria vida (MF).

O trabalho educacional com jovens e adultos realizado na escola comunitária Maria Goretti terminou em 1991, porque o padre Savino Mombelli que contribuía na execução do projeto adoeceu e outros padres que assumiram a paróquia não deram continuidade à atividade. Fato este fez com que o trabalho esmorecesse e a escola reduzisse o número de participantes.

Considerações Finais

A análise da entrevista nos permitiu corroborar a situação da educação popular no Brasil, mais precisamente em Belém, nas décadas de 1970 e 1980 marcadas pelas desigualdades entre os programas de ensino ainda que todos manifestassem o mesmo objetivo de diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. No entanto, os interesses políticos eram diferentes, ou seja, as iniciativas governamentais eram pautadas na busca por uma mão de obra barata e qualificada, capaz de alimentar o sistema capitalista. Essas ações não consideravam o bem-estar social e vislumbravam a vida dos educandos em uma perspectiva individual.

Diferente dessa realidade, as iniciativas inspiradas no método Paulo Freire, os Movimentos de Bairros de Belém e a escola comunitária Maria Goretti buscavam uma reflexão crítica da realidade da população das classes populares, visando à transformação social e a formação de cidadãos, para o exercício da cidadania. A mobilização pelo direito de viver com dignidade em sociedade e, sobretudo, o direito à educação envolvia tanto a Comissão de Bairros de Belém quanto os centros educacionais comunitários criados nos anos 70.

Caracterizada pelo engajamento político com as classes populares, a prática educativa de jovens e adultos no Centro Comunitário Maria Goretti buscava ampliar a curiosidade epistemológica dos educandos e sua inserção política na sociedade.

MEMÓRIAS SOBRE A FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA A ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL - FASE NOS ANOS 70

Francy Taissa Nunes Barbosa
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Maria Rosilene Maués Gomes

1. Introdução

Apresentamos o trabalho educacional da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional – FASE, com base na entrevista realizada com a professora Maria das Graças Silva, atual Coordenadora Regional da FASE, onde ingressou em 1971 e continua fazendo história nessa Organização Não Governamental.

A presente pesquisa tem como objetivo rememorar a história da EJA e da Educação Popular na Amazônia, mais especificamente na cidade de Belém, capital do estado do Pará, com a finalidade de construir um documento de referência, a partir dos relatos de uma educadora que viveu essa prática na década 1970 do século XX.

Para a coleta de dados qualitativos optamos pela entrevista semiestruturada, a fim de extrair o máximo de informações acerca do assunto em tela. Segundo Oliveira (2010, p. 46), este tipo de entrevista “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. De posse das informações, realizamos a transcrição e a análise dos dados, os quais apresentamos neste relatório com base nas literaturas que nos permitem refletir acerca da trajetória da EJA e da Educação Popular. Entre os principais autores, destacamos Freire e Nogueira (2003), Freire (2005), Carneiro (2005).

O trabalho está estruturado em quatro tópicos e considerações finais, nos quais abordamos respectivamente: a história da FASE; as contribuições da FASE para o nascimento da Educação Popular nas periferias de Belém; o financiamento dos projetos desenvolvidos pela FASE e os fundamentos epistemológicos do trabalho desenvolvido pela FASE.

2. Histórico da FASE

A década de 70 do século XX foi um período de efervescência dos movimentos populares, no qual diversas ONGs, entre as quais a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), se empenharam em prol da liberdade de expressão e em defesa dos direitos das pessoas das camadas menos favorecidas economicamente.

A FASE foi fundada em 1961, e consiste em uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua em seis estados brasileiros. Na década de 70, a FASE teve presença marcante junto aos movimentos sociais, especialmente com as Comunidades Eclesiais de Base, os trabalhadores rurais, as associações de moradores, entre outras.

Em Belém, capital do Pará, a atuação da FASE se deu principalmente nos bairros periféricos, entre os quais o Bengui e o Guamá.

Em razão do golpe militar de 64, o trabalho da FASE foi forjado junto com outros setores, com outras organizações e outros movimentos. Segundo a professora Maria das Graças, a FASE aparece por dentro da igreja católica, isto é, começa uma movimentação, uma campanha, por meio da igreja, para apoiar os religiosos que estavam nas áreas de conflito, no campo ou nas periferias da cidade. Para facilitar o acesso a essas áreas, os membros da ONG utilizavam bicicletas e lambretas.

A FASE, até o início da década de 70, foi muito ligada à igreja, só depois que ela adquire a sua institucionalidade e resolve se apartar, porque precisava fazer um caminho que não podia mais ser de uma igreja, tinha que ser laica.

3. As contribuições da FASE para o nascimento da Educação Popular nas periferias de Belém

De acordo com a professora Maria das Graças, o direcionamento do trabalho da FASE não foi diretamente para a Educação de Jovens e Adultos. Com incomensurável apoio da igreja, não somente a igreja católica, a FASE atuava utilizando a metodologia dos 14 sistemas sociais. Entre eles, cita: educação, saúde, transporte, associativismo. De acordo com a professora: “o foco do trabalho da FASE, em geral, foi um trabalho de comunidade onde estavam os jovens, as mulheres, as pessoas mais idosas” (MG).

Dentre os trabalhos realizados por meio dos 14 sistemas sociais estavam promover a educação popular para crianças, adolescentes, jovens, mulheres e homens trabalhadores. Conforme relata a professora, tudo começava a partir de um diagnóstico da realidade e, a partir do resultado desse diagnóstico, a própria comunidade definia as prioridades sempre com a intenção de articular, juntar, organizar aquela população.

Essa prática de partir da realidade concreta dos educandos tem seu fundamento nos princípios freireanos. Paulo Freire trata das relações que se estabelece entre ser humano e mundo, ressaltando que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mun-

do, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo. (FREIRE, 2005, p. 100).

O diálogo com o povo, a abertura dada pelos profissionais da FASE às famílias, gerava naquelas comunidades um clima de confiança e os impulsionava a ir à luta, mesmo diante das circunstâncias de opressão. A professora ressalta que a educação popular da década de 70 acontecia em um contexto de luta, “nos centros comunitários, casas construídas pela população, em regime de mutirão em áreas que foram tomadas pela população porque era alagado, era chamada a baixada de Belém” (MG).

Dentre os profissionais que encabeçavam a educação popular daquela época estão, a própria professora Maria das Graças, atual coordenadora da FASE, a professora Ana Tancredi, atualmente professora da Universidade Federal do Pará; Aldalice Oterloo, coordenadora da UNIPPOP, entre outras. Essas professoras inauguraram uma nova visão de realidade para as famílias excluídas das periferias de Belém daquela época.

Naquele período vários bairros identificaram o problema da educação das crianças porque, se os pais tivessem alguma condição de alfabetizar seus filhos, as crianças iam mais ou menos para escola, daí o enorme índice de repetência nos primeiros anos da escola, porque não tinha uma base. Daí surgiram várias lideranças, Aldalice é uma desse time, que construíram as escolas comunitárias, eram centros comunitários, casas construídas pela população, em regime de mutirão. (MG).

O trabalho desenvolvido nessas escolas comunitárias, segundo a professora, se constituía como uma rede. Desta forma, vários bairros passaram a ver as escolas comunitá-

rias como sua proposta de aglutinação, isso é importante saber, porque, no período de ditadura, o sistema vigente não via esse tipo de proposta com bons olhos, e a escola daquela comunidade era considerada revolucionária.

O método educacional adotado foi inspirado por Paulo Freire nas escolas comunitárias. Para Freire (2005, p. 105), “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva homens a se empenharem na superação das situações limites”.

O resultado do empenho das professoras que encabeçaram a luta levou-as a formar novas educadoras. A professora relata que elas juntaram as pessoas da própria comunidade, meninas e moças que estudavam e que estavam na comunidade. Elas foram treinadas por um conjunto de educadores, entre as quais se incluíam Maria das Graças juntamente com a professora Aldalice e Ana Tancredi da UFPA, responsáveis em capacitar essas meninas, que passaram a ser professoras das escolas comunitárias.

Freire e Nogueira (1993, p. 16) explicam as razões para a educação popular ganhar força no movimento das classes populares “alguns grupos populares produziram seus intelectuais e fizeram possível uma concepção “orientada” de educação”.

Segundo o relato de Maria das Graças, a escola se tornou um polo de aglutinação porque os pais tinham que participar da proposta de alfabetização de suas crianças. De manhã e à tarde estavam as crianças, mas à noite estavam os pais. As professoras formadoras passavam o dia andando pelos bairros nesse processo de formar as administrações das escolas comunitárias, porque depois se chegou ao consenso, nas comunidades, que aquelas moças mereciam ter alguma bolsa, ter alguma coisa que as esti-

mulassem a continuar ali. Então, os pais passaram a pagar uma pequena quantia simbólica que mantinha as escolas, pagava a luz, a água, comprava material didático e davam alguma coisa para aquelas moças.

Por um período de dez anos grandes educadoras apareceram, a partir do trabalho dessas pessoas. Algumas dessas professoras foram para o ensino formal, passaram nos concursos públicos, em primeiro lugar, porque elas estavam alicerçadas na realidade com um método que foi construído a partir da realidade; essas pessoas trilharam o caminho da educação com toda a experiência da escola comunitária. (MG).

A experiência realizada pelas educadoras da FASE, nesse período, relembra a experiência de Angicos (RN) vivida por Freire, um dos momentos importantes de Educação Popular, em que Freire, partindo da realidade de homens e mulheres trabalhadores, se predispôs a alfabetizar 300 operários em 45 dias, utilizando uma metodologia de ensinar e aprender que partia da realidade concreta desses operários.

Freire (1989, p. 9) compreendia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Leitura e linguagem se prendem dinamicamente”. Por isso, todo o trabalho com os operários partia da realidade de exploração em que estavam imersos. Em sua prática, demonstrou que todos possuem um saber que deve ser valorizado, e que o mundo não pode ser compreendido entre os que sabem e os que não sabem.

4. Financiamento

No que diz respeito ao financiamento, no início, a FASE recebia recursos provenientes de doações de pessoas que frequentavam as igrejas. Os representantes da FASE conversavam com a comunidade ao final da missa, explicavam em que consistia o trabalho da instituição, para que as pessoas fizessem doações. Posteriormente, começaram a receber recursos da cooperação internacional, ou seja, de igrejas luteranas, anglicanas, metodistas, entre outras. No contexto atual, a fase conta com recursos financeiros oriundos do imposto de renda que é pago pelos cidadãos. A FASE precisa fazer prestação de contas desse dinheiro que é recebido e, segundo a professora, isso é realizado de forma rígida.

Vale ressaltar que, nesse período, uma das motivações para a entrada dos recursos internacionais era a industrialização urbana, excesso de migração do campo para a cidade, as pessoas eram “expulsas” de suas terras, com a promessa de participaram do processo de desenvolvimento do país.

Naquele momento, segundo Freire e Nogueira (1993, p. 16), “havia uma ideia bastante comum que era educar as pessoas para o progresso do país, segundo essa ideia haveria de educar as pessoas para integrar em um processo de Brasil moderno”, ou seja, o objetivo era oferecer uma educação aligeirada às pessoas das classes populares com objetivo de proporcionar apenas os conhecimentos básicos necessários para atender as necessidades das classes dirigentes do país.

De acordo com a professora, na década de 80, quando se instala a democracia no Brasil, a FASE se volta para discutir as políticas públicas junto com atores sociais que estavam envolvidos. Nesse contexto, por ser a funcionária

mais antiga da FASE, a professora Graça se percebe como uma profissional holística, que tem uma dimensão global e que ainda não parou de estudar, de se atualizar.

Vale ressaltar que inicialmente a FASE não era voltada para o trabalho com as mulheres. No entanto, a instituição foi percebendo a necessidade de dar uma atenção maior a elas, porque os maridos trabalhavam e eram elas que estavam à frente dos trabalhos nas comunidades, ou seja, elas abriam as escolas, limpavam, organizavam a merenda, todavia, quando ocorriam as eleições para comandar os centros comunitários, na maioria das vezes, os homens eram eleitos. Com isso, a FASE começou a estimular as mulheres a se organizarem, para se candidatar aos cargos de direção dos centros comunitários.

Carneiro (2005) ressalta que:

A prática dialógica exercida nas experiências populares das quais nós participamos – por exemplo, os Clubes de Trocas – quando todos têm direito a vez e voz, independente do grau de instrução, cargo, posição social, profissão – são espaços que Paulo Freire chamaria de ‘revolucionários’ porque se está exercitando a democracia, e está ocorrendo à libertação. (p.19)

As oportunidades dadas às mulheres de ter vez e voz nos encontros, nas atividades encabeçadas pela FASE tornaram-se pontos de partida para que as mulheres oprimidas, vitimadas pelo machismo inaugurassem os caminhos da libertação e do exercício da democracia nesse período.

De acordo com a professora, a FASE impulsionou a criação de outras instituições, tais como: a UNIPOP, a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos e a República de Emaús. Esta última, sob coordenação do Pa-

dre Bruno, o qual ajudava bastante os jovens no bairro no Bengui, localizado em Belém/PA.

Além disso, a FASE atuou no bairro do Guamá, localizado em Belém/PA, com o Centro de Estudos e Práticas de Educação Popular (CEPEP). Nessa organização, trabalhavam educadores que elaboravam materiais didáticos e audiovisuais. Eles se especializaram em fazer filmagens, no entanto a instituição fechou por falta de recursos.

A professora Graça, junto com a professora Aldalice, que trabalhava na UNIPOP, participou de um projeto que era financiado por uma instituição americana, a qual vendia equipamentos para instituições governamentais que trabalhavam com meteorologia. Segundo a professora, os equipamentos eram caríssimos. A empresa começou a ter muito lucro, então, o governo brasileiro exigiu que a empresa deixasse algum benefício no Brasil. Como os equipamentos que ela vendia eram para a Amazônia, o dinheiro tinha que ser destinado para essa região. Por isso, a empresa foi até a Universidade Federal do Pará (UFPA), para que esta instituição elaborasse uma proposta de trabalho para ser desenvolvido no bairro do Guamá.

A Universidade Federal do Pará - UFPA, especialmente o Centro de Educação, fez uma parceria com a FASE e a UNIPOP. Posteriormente, a parceria se estendeu à prefeitura de Belém e, no primeiro ano do governo do Prefeito Edmilson Rodrigues, foi formulada uma proposta para trabalhar com as escolas. Cada um tinha um papel e a FASE ficou responsável por trabalhar a extensão da escola com a comunidade.

Conforme relato da professora, a Universidade, através do Centro de Educação, realizou um trabalho maravilhoso de capacitação continuada de professores das escolas dos bairros da periferia de Terra Firme e Guamá. A Uni-

versidade trabalhou com a capacitação dos professores da periferia, a prefeitura de Belém trabalhava com os pais dos alunos dessas escolas e organizou uma cooperativa de pais que foram capacitados. Nesse contexto, quem se envolvia mais no trabalho eram as mulheres, as quais trabalhavam com a venda de refeições. Já a FASE trabalhou com as famílias dessas crianças, ou seja, tudo era interligado.

A professora relatou que essa foi à única experiência que até hoje ela tem saudade, pois foram quatro anos trabalhando com jovens no bairro da Terra Firme e eram todos jovens em situação de risco, moças e rapazes de 14 a 18 anos, muitos usavam drogas e outros já estavam praticando crimes.

Além disso, a FASE trabalhou no bairro da Terra Firme com adolescentes que participavam do PROJOVEM. A metodologia utilizada era a seguinte: duas professoras da FASE mais uma jornalista chamada Ilma Bittencourt capacitavam esses jovens na área de educação ambiental, para que eles desenvolvessem um produto e apresentassem nas suas respectivas escolas. A professora destacou que, em geral esses jovens eram discriminados na escola, porque muitos eram usuários de droga. Essa iniciativa começou com 20 jovens e chegou a atender 300.

Explica a professora Graça que depois de ganhar a confiança dos jovens, elas começaram a incentivá-los a participar de peças teatrais. Ensinararam os alunos a fazer vídeo, trabalhar com as máquinas de filmagem e a fazer roteiro. Então, começaram a delimitar temas e posteriormente os jovens foram para paradas de ônibus, portas de pronto socorro e entrevistaram várias pessoas. As professoras solicitaram ajuda da polícia para ter acesso a alguns lugares considerados de risco, mas tiveram o pedido negado, porque os policiais afirmaram que os próprios jovens que estavam

participando do projeto iriam roubar os equipamentos que custavam caro. Diante desta negação, as professoras ficaram tristes e decidiram comentar esse fato com os jovens. Eles responderam que não havia motivo para se preocupar, pois tudo daria certo. De acordo com a professora Graça, essa experiência foi muito gratificante e o resultado, muito bom. Eles apresentaram os trabalhos na comunidade e nas escolas. Começaram a ir para as escolas nos finais de semana, apesar de algumas diretoras não concordarem. O discurso da polícia é o mesmo discurso do opressor que atribui ao oprimido toda a culpa pela situação de miséria em que estão submersos, que os fazem se tornar marginais.

Freire (1996) sugere o diálogo como possibilidade de libertar os grupos populares excluídos, “a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (p.81).

É mister perceber que as possibilidades de financiamento que surgiam naquele contexto, eram fruto da luta dos próprios moradores que se sentiam injustiçados pelas precárias condições de moradia nas periferias de Belém e exigiam uma contrapartida do governo, uma vez que a formação desses bairros sem as devidas condições de moradia era fruto da “expulsão” das famílias da área rural, em razão da industrialização do país, especialmente da abertura de estradas e ferrovias e da instalação das empresas multinacionais. A professora relata que, quando:

O governo conseguiu um financiamento pra fazer o projeto, foi do BID Banco Interamericano de Desenvolvimento, o governo tinha que aportar o recurso como contrapartida, mas, aí o governo ficou numa coisa demorada que nunca tinha prioridade

em fazer isso e o povo fazia em público, tinha muita mobilização social, tinha muita formação da consciência, da pessoa que sai da sua casa, que quer ter água, ter uma rua pra todo mundo, uma ponte de qualidade pra trafegar, então essa alteração da consciência individual pra consciência coletiva foi também informada e construída pela própria realidade dessa população. (MG)

A luta por justiça, liberdade e conquista de direitos pareciam estar impregnados na consciência política que emanava dos grupos que se organizavam em comunidade e iam até as últimas consequências, a professora lembra que:

Para conseguir que o governo aportasse o dinheiro pra fazer o projeto de macro drenagem, o pavimento desses bairros como se tem hoje a gente teve que ir para Brasília. Eu mesma fui com uma comissão grande de moradores para Brasília que era um congresso nacional com a comissão de finanças da FASE, sentar com eles pra dizer “o que vocês estão fazendo que vocês não defendem o Pará” e depois nós fomos convidados pelo próprio banco interamericano de desenvolvimento pra colocar lá na reunião do banco, na Espanha, reunião do BID, o problema que o Pará, que o Brasil estava vivendo, mesmo tendo financiamento liberado pelo banco que o povo ia pagar, porque é o povo que paga o governo, mesmo assim não liberava esse projeto porque não queria aportar uma parte do recurso, não era prioridade do governo, então o processo de educação é formado por um mosaico de experiências que foram vivenciadas na prática, no cotidiano, o Centro Comunitário ABCD são trinta, quarenta, cinquenta em Belém que foram construídos e depois formaram redes, uma rede de educação, rede da

luta pela moradia, a grande campanha para que os bairros da periferia tivessem suas necessidades básicas garantidas. (MG)

Foi nesse contexto de lutas por moradia, saneamento básico dos moradores das periferias de Belém que se constrói a luta pela educação. Uma coisa estava ligada a outra. A professora revela que:

O processo de educação popular se firma com esses princípios de que a luta pela liberdade democrática era a prioridade máxima. Nesse contexto, as nossas grandes referências aparecem como Paulo Freire. O Paulo Freire veio várias vezes aqui, encontrou com muitas lideranças no Pará, iluminou muito dos debates que se fizeram tanto no campo quanto na cidade. (MG)

É importante perceber que a educação popular inaugurada pela FASE nasce no seio das comunidades eclesiais de base e vai aos poucos tomando dimensões maiores.

Nós íamos para as igrejas, tinha missa aí o padre pedia para a comunidade que estava na missa, 5 ou 10 minutos antes de terminar a missa, para a comunidade permanecer ali e um de nós ia lá falar do nosso trabalho. Nós fizemos isso durante anos, várias campanhas e a comunidade doava dinheiro pra esse trabalho. Na primeira fase foi isso. Depois recebemos muita força da cooperação internacional. O que era a cooperação internacional? Era esse mesmo tipo de trabalho feito em paróquias das mesmas congregações dos padres que estavam aqui, mas não só padres, a igreja luterana, a igreja anglicana, a igreja metodista ajudou muito nesse trabalho. Então, eram as próprias congregações, nos países de origem, faziam

a campanha do período da Páscoa também, então esse grande dinheiro, como a CNBB faz hoje, ia para os países chamados de terceiro mundo, e o Brasil era um deles. Então, por muito tempo a gente viveu com recursos da cooperação internacional (MG).

Percebemos que o financiamento destinado aos projetos sociais desenvolvidos pela FASE são frutos das lutas dessa ONG, junto às comunidades periféricas de Belém, por melhores condições de vida.

5. Fundamentos epistemológicos do trabalho desenvolvido pela FASE

No que diz respeito aos fundamentos epistemológicos de todo o trabalho social desenvolvido pela FASE, a professora Graça ressaltou que, na época, os professores estudavam muito, faziam muitas leituras para trabalhar a realidade das pessoas, isto é, não levavam nada pronto para as comunidades, pelo contrário, ela afirmou que ouviam as comunidades para entender e captar os anseios das mesmas. A referência do trabalho era baseada em alguns autores como Marx, Paulo Freire e Gadotti, além da base teórica do Movimento de Educação Base (MEB), que naquele momento permeava todo o trabalho dos movimentos populares. Observa a professora que o contexto brasileiro vivido naquele momento era de uma concepção de esquerda, embora Jânio Quadros estivesse saindo do governo, sua política era dirigida pelo Partido Comunista Brasileiro, pelo PCB e depois esse partido se divide no antigo PCB, chamado de partidão e o PCdoB que era uma dissidência do PCB, criou outro partido comunista, que era o Partido Comunista do Brasil.

Percebemos que as lutas empreendidas no contexto da década de 1970, estavam ancoradas em uma base teórica de visão marxista, o que contribuiu para a recusa das condições

impostas pelo sistema e para a luta por uma sociedade mais justa e humana. É interessante como a FASE, à luz de sua base teórica e do contexto político e econômico do país, consegue chegar às necessidades das famílias da periferia de Belém e construir com elas esse espírito de luta. A professora relatou que na década de 80 foi instituída uma lei, na região metropolitana de Belém, em relação à área da habitação, mas eles não sabiam como explicá-la para a comunidade. Então, os professores da FASE fizeram estudos sobre a lei, construíram cartilhas com a ajuda de alguns desenhistas da própria comunidade, para facilitar o entendimento das pessoas.

Vale ressaltar que a cartilha não era um material que vinha pronto e acabado, pelo contrário, nela eram feitas perguntas como: “Você já ouviu falar sobre isso?” “Qual sua opinião?”, “O que você acha que a comunidade pode fazer?”. Após várias reuniões com a comunidade, a lei foi revogada, ou seja, houve a politização da comunidade, foram feitas indagações sobre ela, e com isso, a lei foi tornada sem efeito.

A professora Graça reforça que tudo construído na prática mesmo, até hoje esses elementos se combinam. Primeiro é como se fosse um princípio, um pressuposto da FASE de trabalhar a realidade, essa é a base do trabalho. Onde você aprende a ouvir sem ter que levar uma coisa pronta. Tem que ouvir e conhecer. Porque, muitas vezes, aquilo que você leva pronto não é aquilo que eles querem, não faz parte da vida daquelas pessoas. Esse é um pressuposto, mas também a gente estuda muito, eu sempre estudei, li muito e a gente estuda, aqui entre nós, em nossos momentos de formação. Nesse sentido, Freire (2011, p. 32) destaca que:

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o

contexto político e histórico em que se insere. Isso é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador 'ilumina' a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

Nesse contexto, a professora Graça destacou que uma das maiores conquistas da FASE é ter conseguido chegar a 50 anos de existência, ter passado por vários momentos difíceis da história do Brasil. Avaliou também que a FASE é uma referência de instituição que contribuiu com a organização da sociedade civil e, conseqüentemente, a partir dessa organização houve várias conquistas das comunidades. A luta da classe popular, bem como das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, também contribuiu para a instituição de várias leis no Brasil. Além disso, a professora destacou que a FASE contribuiu com a formação crítica dos cidadãos, com a politização dos mesmos, os quais passaram a ter uma consciência de coletividade. Ressaltou também a luta das mulheres em prol de seus direitos, as quais passaram a ter grandes conquistas na sociedade.

Entretanto, de acordo com a professora, um dos principais pontos negativos que a FASE vivencia até hoje é a fiscalização exacerbada por conta das instituições que fazem o controle das ONG's, porque a FASE faz parte de uma organização nacional chamada BONG- Associação Nacional das ONGs. Sobre o controle por parte da Controladoria Geral da União - CCGU, a professora questiona se esse controle ocorre também com os gastos dos políticos, por exemplo. Enfim, ela demonstrou insatisfação em relação a essa fiscalização.

Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto, é notória a grande relevância que a FASE e a professora Maria das Graças têm para a história da EJA e da Educação Popular, a partir da década de 70, atuando principalmente junto às camadas populares dos bairros periféricos em Belém, capital do Pará.

Apesar de o trabalho da FASE não ser voltado especificamente para jovens e adultos, essa instituição atendia, além de crianças, adolescentes, jovens, mulheres e homens trabalhadores das classes populares, a partir das necessidades da própria comunidade, tendo como base o princípio norteador de Paulo Freire, que é partir da realidade concreta dos educandos.

Além disso, o trabalho da FASE também se baseava em outro princípio de Paulo Freire que é a educação como ato político, pois a educação popular da década de 70 acontecia em um contexto de luta social, política e econômica, haja vista que as camadas populares se uniam para lutar em prol de melhorias para a comunidade dos bairros periféricos de Belém, como Bengui e Guamá.

Vale ressaltar que as professoras Maria das Graças, atual coordenadora da FASE, junto com a professora Ana Tancredi, atualmente professora da Universidade Federal do Pará e Aldalice Oterloo, coordenadora da UNIPPOP, foram fundamentais no que tange ao trabalho desenvolvido junto à educação popular a partir da década de 70. Essas professoras incentivavam a criação e manutenção de escolas comunitárias em parceria com pessoas da comunidade, as quais eram treinadas pelas professoras para exercerem o papel de educadora numa época tão difícil da nossa história que foi a ditadura militar.

Ademais, não podemos deixar de destacar o trabalho que a FASE desenvolveu junto às mulheres que trabalhavam nos centros comunitários, uma vez que essas eram oprimidas pelos homens numa época em que o machismo era latente. Então, a FASE iniciou um trabalho de conscientização e estímulo para que as mulheres não fizessem somente os serviços domésticos nas comunidades, mas que elas se candidatassem a cargos de direção dos centros comunitários.

O trabalho da FASE foi tão importante nesse período que essa instituição incentivou a criação de outras instituições, tais como: a UNIPOP, a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos e a República de Emaús. Esta última, sob coordenação do Padre Bruno, o qual ajudava bastante os jovens no bairro no Bengui, localizado em Belém/PA.

Além disso, a FASE trabalhou no bairro da Terra Firme com adolescentes em situação de vulnerabilidade social que participavam do PROJÓVEM. Eles participavam de peças teatrais, faziam vídeos e roteiros para entrevistar a população local. Essa iniciativa começou com 20 jovens e chegou a atender 300 pessoas, ou seja, a FASE atendia jovens que eram excluídos da sociedade e conseguiu fazer com que eles tivessem a chance de mudar de vida, através da educação popular.

A FASE também estimulava a população a lutar por melhores condições de vida, por moradia, saneamento básico e saúde. Esse trabalho foi fruto dos fundamentos epistemológicos de todo o trabalho social desenvolvido pela FASE. Os professores estudavam muito, construíam materiais como cartilhas com ajuda da comunidade, para facilitar o entendimento das pessoas sobre determinados assuntos como leis, moradia, isto é, não levavam nada pronto para as comunidades,

pelo contrário, ouviam as mesmas para entender e captar seus anseios.

A referência do trabalho era baseada em autores como Marx, Paulo Freire e Gadotti, além da base teórica do Movimento de Educação Base (MEB), que naquele momento permeava todo o trabalho dos movimentos populares.

Avaliamos que o trabalho da FASE junto à educação popular estava embasado em uma fundamentação teórica de visão marxista, o que contribuiu para a recusa das condições impostas pelo sistema capitalista e para a luta por uma sociedade mais justa e humana. Vale ressaltar que a FASE, à luz de sua base teórica e do contexto político e econômico do país, conseguiu atender às necessidades das comunidades da periferia de Belém e construir com elas um espírito de luta.

Portanto, a FASE tem uma relevância muito grande para a história da educação popular. Essa instituição já existe há cinquenta anos e é uma referência, pois contribuiu com a organização da sociedade civil e, a partir dessa organização houve várias conquistas das comunidades. A FASE contribuiu com a formação política e crítica dos cidadãos, os quais passaram a ter uma consciência de coletividade. Ressaltou também a luta das mulheres em prol de seus direitos, as quais passaram a ter grandes conquistas na sociedade.

“Fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito. É preciso apenas que quem faz essa memória trace determinados limites, para que não saia de uma memória que é também um ensaio de interpretação.”

Paulo Freire e Sérgio Guimarães
(2011, p.32).

OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR E O INSTITUTO UNIVERSIDADE POPULAR - UNIPOP, EM BELÉM, NOS ANOS 70 E 80

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Selma Clemente

1. Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa sobre o Instituto Universidade Popular – UNIPOP, nos anos de 2013 a 2016, por meio de entrevista com a Diretora da Instituição, Aldalice Moura da Cruz Otterloo, bem como por meio de levantamento documental.

Desta forma, fundamenta-se, principalmente, na análise da entrevista com a Diretora Geral do Instituto Universidade Popular – UNIPOP⁶, sobre sua experiência inicialmente com Educação Popular e posteriormente sobre o Instituto Universidade Popular – UNIPOP (criação, missão, programas, etc.) e em alguns documentos (revistas e dados do site da UNIPOP), além das referências bibliográficas citadas no texto.

⁶Aldalice Moura da Cruz Otterloo. Diretora Geral e Fundadora da UNIPOP. Graduada em Pedagogia pela UFPA.

A entrevista com a Diretora do Instituto Universidade Popular – UNIPOP foi realizada na sala da diretoria da sede do próprio Instituto, após ter sido agendada anteriormente por telefone, com data e horários marcados com duração de mais ou menos 1h. Nesse primeiro contato foram informados os objetivos da pesquisa e a garantia de permissão para gravação da entrevista. Ressaltamos que, no momento da entrevista, foi solicitada novamente a permissão para gravação, a qual foi aceita pela professora Aldalice.

Um dos objetivos da pesquisa é verificar a influência de Paulo Freire nas experiências com Educação de Jovens e Adultos.

Apresentamos inicialmente uma breve retrospectiva histórica dos movimentos de educação popular e da UNIPOP nos anos 70 e 80. Em seguida, a UNIPOP, criação, missão, objetivos e programas.

2. Retrospectiva histórica: os movimentos de educação popular e a UNIPOP nos anos 70 e 80

A década de 60 apresenta-se como ápice para o preenchimento das lacunas deixadas nas décadas anteriores com relação à educação de adultos. O trabalho organizado por Paulo Freire nessa década conseguiu aglutinar várias experiências e direcioná-las em torno de um eixo metodológico investido de cunho político. A exemplo pode-se citar o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outros em âmbito local e regional.

Vale registrar que, a partir de 1969 e início da década de 70, surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), voltado à grande demanda de adul-

tos analfabetos nas mais diferentes localidades das regiões do país. A conjuntura política do período militar norteou a construção metodológica do trabalho que seria elaborado pelo MOBREAL, investido de forte controle ideológico, centralidade e rigidez na organização do trabalho pedagógico e na produção dos materiais didáticos. Em 1985 o MOBREAL é extinto, reflexo do processo de abertura política que começava a avançar (DI PIERRO et al, 2001).

Na década de 70 foi que se promulgou a lei 5.692/71, ampliando a educação básica obrigatória de 4 para 8 anos e definindo questões elementares para o provimento de educação supletiva. Esta seria a primeira vez que o ensino de jovens e adultos seria citado de modo específico numa legislação educacional. Contudo, é necessário esclarecer que segundo Di Pierro (2001),

Que essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. O direito mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988 (DI PIERRO et al, 2001, p.4).

A Constituição Federal de 1988, juntamente com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Emenda Constitucional n° 14 e sua regulamentação através da lei 9.424/96, foram dispositivos legais decisivos para esta modalidade de ensino na década de 90. Registra-se que, após se legalizar a educação supletiva para adultos, ocorre uma nova alteração do quadro educacional, oriunda das transformações do

mundo produtivo, imediatamente ligadas às deficiências do sistema escolar público. A demanda dos cursos supletivos tornou-se mais jovem e cada vez mais urbana e o debate sobre a educação de adultos ganhou incremento constituindo-se em educação de jovens e adultos. Mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, a educação supletiva converteu-se em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO et al, 2001, p.4).

A década de 80, segundo os autores, já apresentava ampla demanda de alunos para os cursos supletivos da EJA, oriundos de três trajetórias escolares: os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e abandonaram há algum tempo, provavelmente motivados pelo ingresso no mercado de trabalho; e para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola, mas acumularam aí grandes defasagens entre idade e a série cursada.

A conjuntura apresentada ao final da década de 80 levaria à suposição de que a década de 90 colocaria na ordem do dia a discussão e implementação de uma política educacional que contemplasse de modo expressivo a EJA.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelo surgimento de movimentos populares advindos de vários setores da sociedade civil, com iniciativas na Educação Popular de Jovens e Adultos.

A experiência relatada caracteriza-se como Práticas de Educação Popular e iniciou na década de 70, no contexto político da ditadura militar, um período difícil para discutir questões relacionadas à Educação de Base.

No período da ditadura militar que se iniciou no Brasil em março de 1964, os movimentos de educação e culturas populares foram desmantelados e reprimidos, suas lideranças perseguidas, as ideias de transformação social foram silenciadas. Professores, estudantes, militantes, todo o amplo espectro de católicos progressistas engajados nessas práticas também foram perseguidos, cassados e alguns exilados, entre eles Paulo Freire.

Nesta década, Paulo Reglus Neves Freire estava exilado em Genebra, depois de ter passado pela Bolívia e Chile (1964-1969), Estados Unidos (professor convidado da Universidade de Harvard, 1969) em decorrência de vários inquéritos Policiais Militares. Em Genebra, foi consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Nessa função atuou em países da América, Ásia e África. Ainda nesse período foi presidente do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Retornou ao Brasil em 1979, foi professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) (FREITAS; BICCAS, 2009).

2.1. Histórico da Iniciação do Instituto Universidade Popular - UNIPOP: o trabalho com as Comunidades de Base

O trabalho foi desenvolvido inicialmente com Comunidades de Base no bairro do Jurunas, em Belém do Pará. Nesta época havia uma mobilização com objetivo de lutar por melhores condições de saneamento, moradia, saúde, entre outras questões relativas à realidade da comunidade. A educadora, narradora da experiência, Aldalice Otterloo, era moradora e educadora no referido bairro, e também fazia parte do Movimento de Juventude Estudantil Católica, de onde os participantes começaram a vislumbrar a possibilidade de fazer o Movimen-

to de Educação de Base (MEB). Dentre as iniciativas do MEB, houve a negociação com os donos das fábricas de castanha, situadas no bairro, para que eles aceitassem que os membros do movimento alfabetizassem as mulheres trabalhadoras das referidas fábricas. Quando não era possível alfabetizar nas fabricas, faziam no Centro Comunitário do bairro e foram organizando e construindo uma força de mobilização chamada de Comunidade de Base do Jurunas (COBAJU).

Nessa comunidade trabalharam com 11 centros comunitários e com os 14 sistemas sociais do teórico chamado Valdemar de Gregori, que trabalhava com “Cibernética Social”. A proposta era de trabalhar na organização da comunidade, ajudar a identificar quais eram os problemas da mesma e localizar esses problemas nos 14 sistemas sociais (saúde, sistema viário, educação, saneamento, cultura, esporte, lazer, transporte, etc.). Um dos sistemas do referido teórico era a educação e, por ser educadora e moradora do bairro do Jurunas, a entrevistada passou a se dedicar à Alfabetização de Adultos. Essa experiência no bairro do Jurunas foi a primeira da entrevistada, que depois passou 2 anos trabalhando como voluntária na Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educação (FASE), já na década de 80. Nessa época, também foi desenvolvida uma experiência no bairro da Sacramento, em uma escola com um projeto chamado “Uma Escola Para o Povo”. Este projeto foi inspirado em um livro que a entrevistada leu com o mesmo título. Porém, nesta nova experiência (no bairro da Sacramento) o trabalho foi feito com as professoras comunitárias.

A Educadora entrevistada, no início das experiências citadas, era estudante do Curso de Pedagogia, e as outras educadoras que também participaram no início

da proposta, cursavam o Curso Pedagógico ou mesmo o Ginásio. No decorrer de seu relato, percebemos o desenvolvimento dos projetos, concomitantes com o aprimoramento de sua formação, culminando com sua Graduação em Pedagogia em continuidade com seu trabalho na área da Educação de Adultos.

O seu relato evidencia a influência da Igreja Católica como uma Instituição que mobilizou reflexões relativas às questões sociopolíticas da época. As influências de outros movimentos culturais parecem presentes por meio das músicas que questionavam a realidade da época, marcada pela ditadura militar. Reflexões que podemos observar na sua fala a seguir:

Eu era estudante de pedagogia, mas nós tínhamos a Juventude Estudantil Católica que era um grupo de igreja onde se discutia muito a realidade em que nós vivíamos então. Esse compromisso de sair do seu comodismo, inclusive pelas músicas que existiam naquela época, seja do Chico Buarque, seja do Gilberto Gil denunciando a realidade da população, a gente aproveitava inclusive, também, com a música para trabalhar a realidade que elas viviam, da própria castanheira, para elas entenderem do nível de exploração que eram submetidas, a necessidade de participarem mais, tomarem os rumos sendo sujeitos de sua transformação. A maioria das educadoras estava cursando o pedagógico ou mesmo o ginásio (AO).

Além das músicas dos cantores da música popular brasileira, utilizavam também músicas cantadas nos rituais religiosos, algumas com adaptações feitas como vemos nas imagens de fotos da página de músicas cantadas no ritual religioso católico, no exemplo a seguir.

Fotos 1 e 2: músicas do ritual religioso.

*Que o papel de proutas e canos.
Tende medo somente do medo (Bis)
De quem acha melhor não cantar.*

04 - PAI NOSSO

*Pai nosso que estais no céu, muita gente
passa fome, mas não é por culpa tua
santificado é o vosso nome.
O Pai Nosso, o teu povo passa fome.*

01 - CANÇÃO DA CHEGADA

*Estamos aqui, Senhor.
Viemos de todo lugar,
Trazendo um pouco do que somos
Prá nossa fé partilhar.
Trazendo o nosso louvor,
Um canto de alegria,
Trazendo a nossa vontade,
De ver raiar um novo dia*

*Venha a nós o vosso Reino de justiça e
igualdade, que esta terra é de todos, seja
a tua vontade.
O Pai Nosso tem alguém necessitado.*

*O pão nosso nos dai hoje, cada dia a
vontade perdoai nossas ofensas se
perdoei de verdade.
O Pai Nosso perdoai nossos pecados*

*Nos livrai da tentação de um país
modernizado já viveu a independência,
hoje está sacrificado. O Pai Nosso, tem
alguém que foi culpado.*

*Nos livrai de todo mal, da serpente da
inflação e do FMI acabando com a
Nação. Ô Pai Nosso, ouve esta
lamentação. Ô, Ô, Ô. Ô Pai eu peço
perdão, Ô, Ô, Ô, perdoai nossos irmãos.*

02 - A PALAVRA

*Estamos aqui, Senhor
Cercando esta mesa comum,
Trazendo idéias diferentes,
Mas em Cristo somos um!
E quando sairmos daqui,
Nos vamos para voltar,
Na força da esperança
E na coragem de lutar.*

Fonte: UNIPOP

O interesse por esse trabalho foi resultado da participação dos educadores nos grupos em que estavam inseridos, grupos estes que objetivavam a reflexão sobre a realidade, vinculados à Igreja Católica, principalmente os grupos: Juventude Estudantil Católica, Juventude Operária Católica, Juventude Libertária Católica. Informa a Diretora Aldalice: “Eu já era professora em uma escola bem em frente à Igreja. E aí começamos a dizer por que a gente não faz lá? Eu disse: ah se vocês quiserem eu tenho espaço, então vamos para o bairro, aí começou todo esse movimento”.

Em todos estes grupos o objetivo final era a transformação social, o compromisso com a conscientização da população mais desfavorecida financeiramente, do bairro do Jurunas.

Outra influência que as estimulou para o trabalho com a Educação de Base foi a leitura de Paulo Freire, por ser uma leitura em evidência na época.

Então a gente dizer que trabalhava com a pedagogia de Paulo Freire era coisa quase proibida, fora isso a gente aproveitava de algumas encíclicas da igreja católica, a encíclica do papa São João 23 que era o compromisso com o povo e começamos inclusive a organizar inclusive paralelo a isso um curso chamado dinâmicas cristã, onde pra esse processo de conscientização, também e de luta por terra, luta pela melhoria da escola no bairro que não tinha todo esse movimento que levou 20 anos se construiu ali o Maria Luísa Bela Alves e a Escola Gonçalo Duarte, a Escola Marli Pacheco Ferreira, então várias escolas daquele bairro pra poder ampliar o número de vagas, ampliar o corpo (AO).

O trabalho foi feito sem financiamento e todas as envolvidas eram voluntárias. O apoio recebido foi da Paróquia Santa Terezinha. A Paróquia deu condições como: local para poderem reunir as pessoas e o material de consumo. A Educadora cita as situações que se tornaram promissoras e convenientes para que os projetos se materializassem como reflete sua fala a seguir:

Às vezes também, por exemplo, eu era professora do Camilo Salgado aí eu consegui negociar com a diretora para me doar algum material como giz, não sei o quê, para gente levar para lá. A gente fazia bingo na comunidade para comprar quadro, ajeitar cadeira. Não existia financiamento de projetos como nós temos

hoje. A iniciativa era mais uma questão de mobilização da Comunidade de Base (AO).

Relata a Diretora que o grupo era composto por educadores, agentes pastorais, pessoal que fazia catequese no bairro e assistentes sociais que atuavam naquela área da Paróquia. Entre os educadores da época foram citados: Nazaré Sá, que hoje é presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente; Dulcineia Xavier, que hoje mora em Recife e é assistente social; Helena Caxiado, que era professora comunitária e hoje é diretora de escola; a Vanderli Maia, que era da passagem Helena Dias; Marluce Pacheco, que trabalhou no Centro comunitário Honório José dos Santos e hoje é nome de escola. Todas essas educadoras dedicadas tinham o compromisso de alfabetizar os moradores daquelas áreas.

Formavam um grupo relativamente grande no bairro do Jurunas, composto por mais ou menos 15 pessoas. Depois o movimento se expandiu para outros bairros (como já foi citado, a experiência do bairro da Sacramento) e as pessoas que participavam chegaram ao número de 100. Eram moradoras dos bairros, não só castanheiras, mas empregadas domésticas, feirantes, pessoas que trabalhavam para fora. Era uma atividade aberta para quem quisesse participar da mobilização e união na comunidade. Após um levantamento feito, formaram uma turma e quem tivesse interesse ia ali se inscrever. As turmas funcionavam à noite.

Os teóricos que embasaram a prática pedagógica desenvolvida na experiência foram Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti e, mais tarde, o Leonardo Boff. Na atualidade, já na UNIPOP, o Edgar Morin, entre vários outros teóricos mais atuais. As ações

metodológicas que caracterizaram o trabalho realizado foram fundamentalmente baseadas em Freire, conforme o relato da entrevistada.

A gente trabalhava com o método do Paulo Freire que era de pegar a realidade dos alunos, dos educandos e ajudá-los a, quer dizer não era só puramente ensiná-los a ler e escrever, era a ensinar a ler escrever o contexto que eles viviam a realidade que eles viviam, entender a vida, porque que a vida era assim.

A gente fazia a ação-reflexão-ação. Então, a ação. Você sair de casa, por exemplo, domingo à tarde para fazer essas discussões, as reflexões, os movimentos jovens que a gente participava. Então desse movimento você tomar uma atitude e depois vai para faculdade de manhã, vai dar aula à tarde e à noite vai pra alfabetização. Você sabia que estava fazendo algo a mais, você abraçou uma causa e aí vem todo um processo de conscientização.

Primeiro que os princípios eram a participação efetiva dos sujeitos. Então, nada poderia ser de cima para baixo. E não ter uma visão basista de que tudo vem do povo, porque o povo é influenciado por toda essa mídia, pelos meios de comunicação e às vezes reproduz uma fala que foi inculcada, imposta. Então problematizar a prática. Essa era uma das referências do método nosso, outro é fazer todos os processos da prática pedagógica, do planejamento, da execução, da avaliação, monitoramento, da participação dos sujeitos envolvidos (AO).

Observa-se por este relato da entrevistada, a influência das bases do pensamento de Paulo Freire, quanto ao processo de conscientização das pessoas que participaram do trabalho relatado, possibilitando a eles, além da problematização da realidade, o engajamento em todas as etapas do processo pedagógico. No Seminário de Paulo Freire sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”, em Roma, abril de 1970, compilado no livro “Conscientização” (FREIRE, 1980), ao abordar o tema da conscientização o autor fala:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (p.26).

Quanto aos recursos didáticos, segundo a entrevistada, eram utilizadas coisas simples, construídas em conjunto, como cadernos de formação e outros materiais como filmes, depoimentos, jogos, palavras que gerassem problematização e conscientização da realidade dos participantes.

A gente escrevia palavras, sempre procurava levar um filme, um depoimento. Eu gostava muito de primeiro mostrar porque o ser humano é o mais importan-

te dos seres da natureza, então, às vezes, pegava um gatinho, uma pedra, uma planta e perguntava qual era a diferença entre eles e o ser humano, por que o ser humano é o mais importante? Por que tem que ser tratado com dignidade? Porque ele controla os outros, mas tem que controlar de uma forma que não prejudique os próprios seres humanos. Quando você joga no canal da Quintino muito lixo, o que acontece? A natureza vai se revoltar, porque quando a chuva vem quem vai sofrer? Você! Porque a água vai encher a sua casa. E o que vai trazer? Além do prejuízo material, dos móveis da casa, as doenças. Nós produzíamos joguinhos, fazia tipo um bonequinho que ia cuidar do ovo. Você está cuidando do ovo? Só que se tivesse tudo poluído aqui o pinto pode quebrar o ovo, olhar e querer voltar para casca e não sair, se sair é preciso que você entenda que precisa aprender coisas, aprender músicas, cantar etc. (AO).

A seguir apresentamos alguns exemplos de uma produção construída pelo grupo. Uma espécie de cartilha confeccionada a partir das discussões com o grupo de alfabetizandos, com palavras geradoras como: *gente, eleição, profissão, trabalho*, entre outras. Nos textos construídos a partir das discussões dos grupos de Alfabetização podemos observar que foram baseados na realidade dos participantes.

Na cartilha observamos que são inicialmente apresentadas 8 palavras geradoras (de um total de 18 palavras) acompanhadas de imagens relacionadas a elas; as palavras escritas e decompostas em sílabas e famílias silábicas, nas suas diversas formas e combinações, com

espaços para que o educando além de ler a palavra, a escreva. Cada palavra trabalhada ocupa 4 folhas nas diversas combinações citadas. A partir da 9ª palavra são acrescentados pequenos textos construídos a partir das reflexões do grupo sobre a palavra. De acordo com o documento descrito, ele se assemelha ao que Freire (2011, p.125) chama como os dois momentos do “Caderno”.

Apresentaremos os exemplos a partir da 9ª palavra da “cartilha” e, em seguida, analisaremos segundo a proposta do autor.

Fotos 3 e 4: Cartilha de alfabetização

Gente
genti



gen	gin	Gen	Gin
<i>gen</i>	<i>gin</i>	<i>Gen</i>	<i>Gin</i>

te	tu	ti	ta	to
Te	Tu	Ti	Ta	To
<i>te</i>	<i>tu</i>	<i>ti</i>	<i>ta</i>	<i>to</i>
Te	Tu	Ti	Ta	To

copie:

<i>gente</i>	<i>gilete</i>	<i>gemeu</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

gen-te *gen-te*

leia e copie no caderno

*Sou gente só pra dar duro,
na fábrica ou na agricultura.
Pra o resto não estou maduro.
Vou vivendo nas agruras.
Como mal e durmo mal.
Moro longe e em barraco,
nessa Vila dos buracos.
Me dão o nome bonito,
de camada inferior.
E só sirvo mesmo nisso,
dar meu trabalho e suor.*

ligue:

	roupa	
	faca	
	ferro	
	pé	

Fotos 5 e 6: Cartilhas de alfabetização

eleição
elucção



• • • • •
a e i o u **A E I O U**
ã ê j õ u **Q E J O U**

le	lo	lu	la	li
Lo	Lo	Lu	La	Li
le	lo	lu	la	li
Le	Lo	Lu	La	Li

copie:
eleição coracção licção

facção canecção

E-LEI-ÇÃO E-lei-ção

ça	çu	ço
ça	çu	ço
ão	ão	ção ção

leia e copie no caderno:

*Eleja José da silva,
homem de fibra e valente,
que muito luta por ele,
mas não luta pela gente.
José da silva, meu mano
não é qualquer pé rapado:
possui dois carros estrangeiros,
com motorista alugado.
Eleja José da silva,
depois fique sossegado,
se alguma coisa mudar,
piora pro nosso lado.*

Fonte: UNIPPOP

Fotos 7 e 8: cartilhas de alfabetização

pro-fis-são
pro-fis-são

sso	ssu	sse	ssi	ssa
sso	ssu	sse	ssi	ssa
ssão	ssão	Ssão	ão	
ssão	são	Ssão	ão	

leia e copie no caderno:
*Profissão tem muita, é certo,
mas poucos têm profissão.
É o nosso mundo moderno,
pouco oferece ao peão.
Pra noçar, capinar, cavar
com foice, enxada, enxadão,
todos sabem se virar,
mas não rende nada não.
Num país de analfabetos,
onde poucos sabem ler,
é bem difícil, por certo,
ter profissão pra valer.*

tra-ba-lho tra-ba-lho

lho	lho
lha	lho
lha	lho
lhi	lhu
lhi	lhu

leia e copie no caderno:
*O trabalho faz o homem,
e o homem faz o trabalho,
O trabalho muda o mundo,
de acordo com o nosso agrado.
O operário trabalha
pra receber um ordenado.
Que é a paga do trabalho,
menos o lucro descontado.
O lucro vai pro patrão,
enricando esse danado.
Fica só um resto a toa
que mal dá para o bocado.*

Fonte: UNIPPOP

Segundo Freire (2011, p. 225-228), o primeiro momento é aquele em que os alfabetizandos começam as suas primeiras experiências na aprendizagem da leitura e da escrita dos signos linguísticos, associada à “leitura” e à “releitura” de aspectos da realidade, representados nas codificações. Para o autor este é o momento em que se deve dar maior ênfase na decodificação da codificação, a que se refere à palavra geradora, à expressão oral dos educandos, ao lado da análise crítica da situação codificada. O autor ainda relata que eram apresentadas duas folhas em branco para que o alfabetizando fosse criando palavras através das combinações silábicas, e no caso do material analisado, além de observarmos um espaço para a escrita do alfabetizando, é sugerido que ele escreva no caderno.

Assim, há um tempo necessário à experiência criadora dos alfabetizandos, engendrando-se na prática da “leitura” de aspectos de sua realidade no ato da decodificação, bem como na prática da análise da palavra geradora – sua decomposição em sílabas – e no momento da síntese em que, pela combinação silábica, retotalizam a palavra geradora antes decomposta e descobrem suas palavras. É neste sentido que a alfabetização, como ação cultural numa perspectiva revolucionária, é um ato de conhecimento, de que os alfabetizandos são também sujeitos (FREIRE, 2011, p. 126).

O segundo momento corresponde ao exemplo ilustrativo que trouxemos nas imagens. É onde aparece um pequeno texto, entre a nona e a décima palavra, simples e direto, escrito em linguagem acessível, é também uma codificação e como tal deve ser tratado, como um exercício de uma leitura crítica e compreensiva, “que ultrapassando

a sua “estrutura superficial” alcance, pouco a pouco, sua “estrutura profunda”, com a qual se estabelece a relação entre o texto e o contexto social” (FREIRE, 2011, p. 126). Da 10ª à 14ª palavra o procedimento se repete até serem apresentados um segundo texto um pouco maior que merece a mesma leitura crítica, a ser objeto de interpretação e a ser “re-escrito”, oralmente, pelos educandos.

Construíram também cadernos para formação de lideranças, em que o objetivo não era a alfabetização, embora houvesse pessoas no grupo que não eram totalmente alfabetizadas, porém trabalhavam uma leitura política com elas.

Eram pessoas semi-analfabetas, principalmente pessoas que eram operárias de castanha, que tinham uma escolaridade muito baixa, porém com uma vivência da luta, do capital, da exploração sobre elas, da relação capital-trabalho, muito interessante (AO).

Com estas pessoas, estimulavam a participação oral “e ao mesmo tempo elas também ouviram leituras e participaram das discussões etc. etc.. Era uma espécie de alfabetização política, baseada em Paulo Freire” (AO). Como exemplo de temáticas abordadas nestes cadernos temos “A Produção do Espaço e a Luta” e “Olho Vivo e União Prá Mudar a Situação”. O caderno “A Produção do Espaço e a Luta” traz na sua apresentação a temática que será abordada e os objetivos de sua utilização no movimento, como vemos a seguir.

Este Caderno de Formação traz a discussão sobre a produção social e histórica do espaço urbano e rural no Brasil a partir de um conceito diferente de “violência”. O texto propõe como violência não só o assalto à mão armada ou qualquer outro

tipo de agressão física, mas também a desigualdade socioeconômica da sociedade capitalista e a alienação que, na verdade, é uma agressão à consciência das pessoas no sentido de mantê-las passivas e dominadas.

Quais as implicações e importância da Reforma Urbana e da Reforma Agrária?

O texto não se propõe a responder completamente a esta pergunta, mas é uma referência a este debate.

Estes cadernos não pretendem dar resposta a qualquer pergunta que se formule no movimento, mas indicações de rumos possíveis para investigações críticas, pesquisas e estudos por parte dos companheiros militantes para que estes, a partir de suas práticas, criem revolucionariamente as soluções aos problemas sociais (CADERNO DE FORMAÇÃO POLÍTICA-UNIPPOP, 1989).

O texto é composto por uma Apresentação intitulada “A Produção do Espaço Brasileiro e Amazônico” e um único capítulo com o título “A Violência no Espaço e a Violência Pelo Espaço”, subdividido em 6 seções: 1- Introdução à Problemática; 2- A Terra bem de mercado e a Terra propriedade de Direito; 3- Espaço Urbano e Propriedade: Mercadoria ou Direito? 4- O Espaço Rural: Desapropriação/Apropriação e Conflito; 5- Uma rápida referência: A Reprodução das Relações de Produção e 6- Em Conclusão: A Violência no Espaço e a Violência pelo Espaço. E traz no seu corpo, referenciais teóricos como Otávio Ianni, Errico Malatesta, Louis Althusser, Boaventura de S. Santos entre outros.

O caderno “Olho Vivo e União Para Mudar a Situação” (CEPEPO, 1982) apresenta um formato diferente do caderno citado anteriormente. O texto é subdividido em 7 capítulos: 1- Uma Comunidade Especial; 2- Política e Tática; 3- Situação e Oposição; 4- Querer Não é Poder; 5- A Política do Coronel e a Tática do Povo; 6- O Conselho Deliberativo e 7- Um Candidato Popular, onde os capítulos e as temáticas abordadas estão interligadas e inseridas na história de personagens de um bairro, com seus problemas e solidariedade dos mesmos, onde os conceitos vão sendo abordados e discutidos no diálogo entre as personagens do texto.

Olha essa revista da época dizia: “produzir a união para mudar a situação” – dizia assim: aqui no bairro onde a gente mora... vamos pensar juntos? Quem é a pessoa que conta esta história? E o coronel? Quem é? Como era a dona Cotinha? O que fez o seu Agenor? Sabe... para que eles aprendam a interpretar a leitura e aí vem a política e a tática: qual é a diferença? Por exemplo: numa dessas conversas de fim de tarde no Beto, estava eu, Maria, minha mulher, dona Joana da baiuca, dona Raimunda, lavadeira, se Agenor e dona Cotinha, o assunto ainda era a poluição, a gente queria fazer um movimento para acabar com ela, mas Maria era contra: “Chega de reunião Juca”! Em pleno ano de eleição tudo que a gente faz vira embromatório de político... aí vai pegando um pouco a, aí a notícia da televisão, o que é que a televisão fala. Aí resumindo, política é o rumo geral que orienta as pessoas, de quem faz alguma coisa. Tática é a arte de lidar com as políticas uns dos outros. São exemplos de tática: aliança, isolamento. Aliança, união de duas forças diferentes para conseguir o mesmo objeti-

vo. Isolamento, a marcação de alguma força ou de alguém para impedi-la de atingir seu objetivo. Ai vai pensar juntos, qual é a Maria? Qual é a tática? Então eles mesmos iam identificando, “eras parece com a dona fulana política que reinava aqui com a dona” entendeu Ai já começavam a fazer essa análise mais apurada (AO).

Na referida revista, ao final de cada capítulo é apresentado ao leitor um quadro com o resumo esquemático dos conceitos e noções abordados e, em seguida, outro quadro com questões reflexivas sobre a temática abordada, intitulado “Vamos pensar Juntos”, onde o leitor é instigado a pensar e dialogar com o grupo sobre os problemas e conceitos abordados, relacionando-os a sua realidade. A imagem a seguir exemplifica e retrata o resumo e as questões relacionadas ao tema do capítulo 6, o conselho deliberativo.

Foto 9: Resumo e questões do tema sobre o conselho deliberativo

<p>RESUMIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> . O povo se organizou para estudar os acontecimentos . Sua política era : OLHO VIVO E UNIÃO PRÁ MUDAR A SITUAÇÃO . O povo se reunia num conselho para conferir se estavam indo nesse rumo. <hr/> <p>VAMOS PENSAR JUNTOS :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Você acha possível tomar decisões certas sem conhecer bem os acontecimentos ? . Dê um exemplo que justifique sua resposta. . O que você achou da solução encontrada pelo pessoal do beco para não ser tapeado por ninguém ? . Quem é que diz a política no bairro onde você mora? Como isso é feito ? . Compare a atividade política do seu bairro com a atividade política do pessoal do beco.

Fonte: UNIPOP

A continuidade do projeto se deu primeiramente pelo engajamento na COBAJU, “Aí eles se engajavam na luta pela água, na luta por escola, luta por saneamento,

muitas coisas do Jurunas, hoje, foram conquistadas pela COBAJU. Água potável que não tinha” (AO).

Na sequência cronológica, em 1972, a entrevistada foi chamada para trabalhar na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educação (FASE), que é uma das ONGs que trabalhava na cidade de Belém há 40 anos, sendo uma das pioneiras nesta área de atuação. Seu trabalho nesta ONG, de certa forma, foi resumido nas palavras a seguir:

Aí eu comecei... Aí sim eu era profissionalizada para estar lá. Aí era sábado, domingo, fazer levantamento, mutirão de limpeza, estimular o pessoal, porque era tudo ponte de estiva, quebrar ponte, vir para ser da prefeitura, aterro, abertura de esgoto, entendeu? Construção de escola, então já tinha muito mais o pessoal, com mobilização concreta dos moradores. Então pedíamos doação para fazer uma grande feijoada para o pessoal que ia limpar organizar e depois para todo mundo, vamos comer aqui no templo. Depois criamos um Centro de Saúde dentro do bairro onde era a COBAJU onde era o Centro Comunitário da Rua Bom Jardim (AO).

A entrevistada passou dois anos como voluntária nesta Instituição (FASE), saindo de lá em 1980. Na sequência cronológica, as experiências com Educação de Base se estenderam ao bairro da Sacramenta, como já citamos anteriormente, e o movimento foi ganhando credibilidade. Conforme Aldalice Otterloo:

O movimento ganhou credibilidade. “Queremos estudar só falta você cooperar”. Desenvolvemos campanhas pelo direito à educação, então teve muita mobilização nessa época, ao mesmo tempo, que tinha a

luta pelo direito de morar, vários gritos da terra urbana, como campanha contra a lei do uso do solo e uma série de projetos que se foram construindo. Aí teve a COBAJU, Comunidade de Base do Telégrafo (COBATEL), Comunidade de Base do Atalaia, Comunidade de Base da Sacramenta, então foi aí que se criou uma outra organização em Belém chamada Comissão de Bairros de Belém (CBB), e aí era eleição, era congresso e a CBB passou realmente a ser uma força política (AO).

A fala da entrevistada revela a concepção norteadora do trabalho, exemplificando, como vemos a seguir:

A filosofia do método era você sair de uma consciência ingênua, para uma consciência política. A consciência crítica é a intermediação. Então, quando você não aceita, quando ela começa a perceber que é possível fazer e que pode acontecer, que ela se engajou em uma luta, que perdeu um dia de trabalho, mas esteve lá na prefeitura e exigiu saneamento, hoje a sua rua está aterrada, ela vê que tem resultado a luta é coletiva. Então, você vê que tinha que trabalhar também essa questão política. Você tem um poder enorme que é o seu voto, se você vende o seu voto você está dando para outra pessoa o poder de fazer as coisas para você, então você não pode vender seu voto, porque você troca por uma camisa, você troca por um aterro jogado e mal feito que a chuva leva, a camisa rasga e você vai continuar na mesma situação, então é melhor que você lute e diga para o vereador: tudo bem, a gente pode até votar, mas desde que a gente veja o seu trabalho. Mas não, a gente elege e nunca mais quer saber do

cara e aí essa situação fica complicada, você prejudica a si mesmo (AO).

De acordo com a fala acima, podemos observar novamente a influência do pensamento de Paulo Freire quando nos coloca que a problematização da realidade através do processo dialógico é a possibilidade para o desenvolvimento de uma consciência cada vez mais crítica sobre a realidade problematizada.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2011, p. 98)

Entre os resultados concretos obtidos com estes projetos, foram citados o processo de alfabetização e o engajamento político daquelas mulheres.

Nós construímos um movimento forte no Jurunas, em vários bairros. O Jurunas deu muito exemplo, desse processo, fui, inclusive, a primeira presidente da Comissão de Bairros de Belém (CBB), o pessoal de lá, depois se engajou, articulou e conquistou muitas coisas para Belém (AO).

Nesse período, em Belém, chegou-se a registrar “que o número de alunos das escolas comunitárias era maior do que o da rede municipal e as escolas dos bairros gostavam,

porque eles sabiam que a criança chegava lá alfabetizada” (AO). Com todos os avanços obtidos com a experiência, as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho referem-se ao machismo muito forte da época, relatando que este permanece ainda hoje, como vemos em sua fala.

Muitas mulheres às vezes não vinham, porque o marido proibia. Então, a gente teve que começar a refletir sobre isso, sobre a questão de gênero, questão do racismo. Começou a surgir a história da homossexualidade, as pessoas diziam assim, naquela época, esse cara é mulherinha! E depois receber essa pessoa, independente da sua homossexualidade foi um trabalho difícil (AO).

A Diretora Aldalice explicou que outra dificuldade que culminou no enfraquecimento da força política da CBB, foi a criação da chamada Assessoria Comunitária nos bairros, no governo do Jader Barbalho, “era Jader no governo, povo no poder”. A partir deste período, o movimento só era atendido via o deputado daquela região, “então a coisa acabou no populismo, enfraquecendo o movimento”.

3. Instituto Universidade Popular – UNIPOP: missão, objetivos e programas

Na década de 80, surgiu o Instituto Universidade Popular (UNIPOP), fundada oficialmente em 27/10/1987. É uma entidade civil, sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Estadual (Lei 5.797, de 17/10/94) e Utilidade Pública Municipal (Lei 8.275, de 14/10/2003). O Instituto nasceu da mobilização de um conjunto de entidades, movimentos sociais, como o relatado anteriormente, e igrejas comprometidas com a teologia da libertação, para ser um espaço plural de formação de lideranças populares, agentes pastorais e fortalecimento da democracia. Ao longo de seus 33 anos de existência tem

se legitimado como uma entidade de formação para a cidadania ativa, ecumênica, de educação popular, cujo princípio metodológico básico está no pluralismo político, de gênero, cultural e religioso. Para isso trabalha para formar lideranças democráticas dos e para os movimentos sociais, populares, agentes pastorais e grupos de jovens (UNIPOP, 2014).

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO 92), e pelo fato de estar atuando na Amazônia, ampliou seu raio de ação temática, incluindo nos processos formativos a questão ambiental tanto no curso de formação política quanto junto a educadores/as sociais e jovens de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém.

Por considerar as constantes denúncias de abusos e violação de direitos contra crianças e adolescentes, o UNIPOP trabalhou na mobilização e articulação da sociedade civil constituindo o Fórum Estadual de defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, combatendo o trabalho infantil e a violência sexual e doméstica contra crianças e adolescentes.

Assim, desde 1998, vem contribuindo na formação humana e profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social, localizados nas periferias dos bairros da Região Metropolitana de Belém; na formação de educadores/as e gestores/as de ONG's, Conselheiros Tutelares e de Direitos, na formação de gestores/as sociais e na articulação e fortalecimento de Redes e Fóruns, tendo em vista a promoção e garantia dos direitos humanos: econômicos, sociais, culturais e ambientais, a sustentabilidade do desenvolvimento e da justiça ambiental na Amazônia, o que envolve a melhoria da qualidade de vida de todos e todas que vivem e trabalham nesta região (UNIPOP, 2014).

Face às constantes denúncias de violação de direitos no Estado do Pará, o UNIPOP instituiu como eixo articula-

dor das ações formativas e de mobilização no triênio 2003-2005, a luta pela promoção, defesa e garantia dos direitos humanos. A partir daí vem investindo na construção de estratégias e parcerias para ações em rede (PAD. FAOR. ABONG) no sentido de seu enfrentamento.

Com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), do Rio de Janeiro, assumiu a coordenação, na Região Metropolitana de Belém, da pesquisa Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Investiu no fortalecimento do Fórum Direitos da Criança e do Adolescente e no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. A partir de julho de 2007 até fevereiro de 2009, atuou na Comissão de metodologia/FSM e como representante da ABONG, além de ter estado à frente do Comitê Coordenador do Fórum Social Mundial, realizado em Belém, de 26 de janeiro a 1º de fevereiro de 2009.

Nos últimos dez anos tem desenvolvido ações com o segmento juvenil envolvendo grupos de jovens em 08 bairros da periferia da Região Metropolitana de Belém e na ilha de Cotijuba com os jovens ribeirinhos e em 44 escolas de 22 municípios do Estado com ações do Com-Vidas contribuindo para a formação da Rede Juventude e Meio Ambiente (REJUMA), com formação de Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente, a partir da 1ª Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003 (UNIPOPOP, 2014).

Com esse segmento desenvolve processos formativos baseado na Educação para o Desenvolvimento Humano que contempla: Educação para Valores, Protagonismo Juvenil, Cultura da Trabalhabilidade, Direitos Humanos, Justiça Ambiental, Sexualidade, Educação e Trabalho. As lideranças jovens que participam do curso na UNIPOPOP são responsáveis pela aplicabilidade nos seus grupos nos bair-

ros (culturais, esportivos, de Igreja, Centro Comunitário, de escolas, entre outros), estimulando a criação de projetos a partir da realidade existente, buscando alternativas para executá-los. O objetivo é desenvolver em cada jovem, habilidades de criar ideias e colocá-las em prática, descobrir seus potenciais, desenvolver sua autoestima e atitudes mais positivas, reforçando sua capacidade empreendedora.

Com os educadores sociais (militantes de entidades populares, arte-educadores, movimentos sociais, gestores, lideranças) tem trabalhado através de cursos como os de Formação Política e Socioambiental e o de Iniciação Teatral, além de oficinas, seminários, debates, ações conjuntas pela defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, em campanhas contra a criminalização dos movimentos sociais, pela melhoria do desenvolvimento institucional e da democratização da gestão, estimulando o trabalho coletivo e o exercício de relações mais humanizadoras e respeitadas nos espaços onde atuam.

Os processos formativos que desencadeiam com as atividades visam sempre contribuir para construção de uma sociedade justa e democrática centrada nos direitos humanos, na equidade de gênero, na igualdade racial, no respeito à vida e à dignidade das pessoas, baseados na ética do cuidado.

O UNIPOP vem a cada triênio retroalimentando sua visão e missão a partir da análise do contexto onde atua, a região amazônica, respondendo às necessidades que essa análise indica, para que suas ações possibilitem o enfrentamento às desigualdades e contribuam para a transformação social (UNIPPOP, 2014).

A missão da UNIPOP, segundo o Site da Universidade, é a de trabalhar na construção de uma sociedade justa, fraterna, sem exclusões, buscando uma sociedade amazô-

nica, brasileira, latino-americana e internacional. Por isso, sua missão institucional é fortalecer a sociedade civil por meio da promoção e efetivação dos direitos, com formação, articulação e controle social, na perspectiva de uma nova cultura política de participação e justiça ambiental na Amazônia (UNIPOP, 2014).

A UNIPOP objetiva desenvolver processos formativos (pautados nos princípios) capazes de gerar mudanças na realidade em termos de ações protagonistas (participação) dos sujeitos na afirmação dos direitos, na ampliação e fortalecimento das políticas públicas e no controle social (UNIPOP, 2014).

A UNIPOP trabalha com três programas de atendimento:

(1) Programa I - Juventude, Participação e Autonomia (JPA), objetiva de contribuir para o empoderamento da juventude Amazônica, fortalecendo e ampliando ações individuais e coletivas pela promoção e garantia de seus direitos. Participam prioritariamente jovens da faixa etária de 16 a 24 anos, que saibam ler e escrever, oriundos de diversos bairros e municípios da Região Metropolitana de Belém.

A ideia de desencadear um processo que articulasse juventude, participação e autonomia, surgiu durante a realização do curso Cultura de Direitos e Participação Juvenil, promovido pelo UNIPOP em 2007, do qual participaram 28 jovens. No percurso dos processos formativos do referido curso foram criados espaços de vivência para que os jovens compreendessem melhor o sentido de suas ações e, por meio dos estudos feitos, problematizassem situações observadas nas suas comunidades e o que poderia ser feito para que fossem solucionadas ou pelo menos enfrentadas. O exercício da problematização e da identificação de causa e efeito dos problemas nos bairros, levou a uma mudança

qualitativa de atitude e de tomada de iniciativa tanto no planejamento quanto na execução das atividades e dos resultados obtidos. A primeira lição aprendida nesse processo foi perceber a importância de articular as dimensões política, pedagógica, ambiental e sociocultural contidas nesta proposta de formação, principalmente pela resposta imediata dos/as jovens quanto ao comprometimento, responsabilidade e doação para o sucesso coletivo (UNIPOP, 2014).

A partir dessa percepção foi possibilitado a eles e elas uma oficina sobre Elaboração de Projetos, que teve por objetivo fazer com que os jovens, após analisarem uma situação-problema em sua comunidade, se desafiassem a enfrentá-la, propondo ações concretas, via elaboração de um projeto coordenado por eles próprios, mas envolvendo outras pessoas da comunidade. Os 25 jovens dessas 5 comunidades (Tapanã, Benguí, Terra Firme, Barreiro e Ilha de Cotijuba) se disponibilizaram a desenvolver um projeto e receberam a assessoria técnica do UNIPOP na elaboração e no monitoramento da execução, estimulando seu protagonismo. Os/as jovens dos bairros de Terra Firme e Barreiro resolveram desenvolver o mesmo projeto, respeitando as diferenças de seus respectivos bairros.

O nome do programa é: Juventude, Participação e Autonomia, exatamente para tentar estimular, o objetivo depois da capacitação é que eles se insiram nas redes sociais, mas não só no facebook, mas nas redes sociais que a juventude está construindo pelo Brasil. A Rede Ecumênica de juventude (REJU) que é muito ligado a igrejas, diferentes igrejas, a outra Rede de Juventude e Meio Ambiente (REJUMA) e a outra é a Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (RENAJOC). Essa é uma revista nacional chamada Vi-

ração, os meninos escrevem artigos que vai para essa revista (AO).

Esse processo passou a se articular com o Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente - CJ, com a revista *Viração*, estimulando o debate sobre comunicação e com a Rede Sou de Atitude, Rede Vitória Régia para que possam dialogar com jovens de outros estados e municípios que também querem abraçar uma causa e fazer a diferença.

Um outro processo de formação de jovens está relacionado à questão ambiental. Desde a primeira Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, o UNIPOP, em conjunto com outras ONGs e movimentos sociais e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação coordenou a mobilização das escolas para participarem da Conferência. Da continuidade das conferências escolares, surge a COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Agenda 21 na Escola), que segue a orientação da Carta “Jovens Cuidando do Brasil”, confeccionada na I CNIJMA em 2003, dando voz à reivindicação infanto-juvenil por esse espaço.

A COM-VIDA traz às escolas e comunidades do interior um importante espaço de diálogo do segmento infanto-juvenil, de discussões sobre o meio ambiente a partir do aprender a cuidar de si e do seu entorno, começando pela preservação do espaço escolar e da melhoria das condições da comunidade no entorno. A continuidade da mobilização, a sensibilização dos adolescentes e jovens para instalação das COM-VIDAS possibilita debates, reflexões sobre a história de vida do lugar e da realidade amazônica a partir do currículo das escolas. Em muitas delas conseguiram sensibilizar o gestor e educadores, mas ressaltam a necessidade de um trabalho permanente para fortalecer uma nova cultura política de participação.

Em 2008, para o processo de construção e fortalecimento de COM-VIDAS, o CJ-PA teve aprovado o projeto “COM-VIDAS pelo Pará” junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio de edital que possibilitou mobilizar 14 municípios e mais de 30 escolas participantes da II CNIJMA, e envolver mais de 600 jovens no debate (UNIPOP, 2014).

2) Programa II- FORMART (Formação de Atores Sociais).

Tem por objetivo fortalecer os processos de organização e luta pelos DHESCAs por meio de processos formativos de educadores fundamentados na arte educação e formação política. O público prioritário deste programa são lideranças populares, educadores sociais, agentes pastorais, gestores de entidades e movimentos sociais e arte-educadores, com idade a partir de 20 anos em diante, buscando o equilíbrio de gênero, raça e denominação religiosa na formação das turmas.

Com este programa o UNIPOP vem se legitimando como uma ONG de formação de atores sociais. O desenvolvimento deste programa visa à formação de educadores já engajados em movimentos e também é destinado àqueles que buscam formação para compreender as lutas sociais em defesa, promoção dos direitos e por uma sociedade justa e solidária, para um futuro engajamento político e social.

A opção pela arte-educação e formação política como eixos articuladores dos processos formativos, deu-se por acreditarem que estes possibilitam às pessoas criar e recriar mundos, conhecer melhor a si mesmo e aos outros, aprender a olhar o outro com respeito e a conviver com as diferenças. É ainda o espaço que garante a interlocução da arte com a educação como direito de cidadania, constituindo-se em ferramentas político-pedagógicas de acesso e construção de conhecimento, articulando o eixo artístico e o político aos demais eixos institucionais.

O exercício de colocar-se no lugar do outro que o teatro permite, juntamente com discussões de situações vivenciadas pelas pessoas envolvidas no processo formativo, é um rico momento de compreender o sentido de estar no mundo, da ética do cuidado a partir da história de vida dos sujeitos e permite construir novas formas de olhar a sociedade, perceber as interrelações da parte e do todo, texto e contexto, local e global e a enfrentar os paradoxos da globalização que traz de um lado o desenvolvimento teco-econômico e de outro uma grande exclusão, dando os elementos para trabalhar sua transformação.

Partem do princípio de que é preciso deixar-se contaminar pelo “princípio da incerteza racional” e descobrir que razão e desrazão integram qualquer tipo de cognição, mesmo que a ciência insista em não se deixar contaminar por itinerários mítico-mágico-imaginários, que sempre se encontram presentes, em teorias, conceitos e métodos. A formação em arte e política faz bem o papel de articulador da parte e do todo e da construção do conhecimento como um exercício de ir e vir que caracteriza a práxis social em oposição ao ativismo (UNIPOP, 2014).

A experiência do UNIPOP em desenvolver processos formativos articulando arte-educação e formação política vem desde sua fundação (1987) com o projeto Cala Boca já Morreu do Núcleo de Cultura da UNIPOP, trazendo o caráter de experimentação teatral aos movimentos sociais, investindo na busca dos elementos necessários para a formação de atores sociais pela arte-educação. Esse período efetivou ações envolvendo as comunidades eclesiais de base, as igrejas, organizações não governamentais e movimentos populares.

Dos resultados positivos desse projeto nasce o Porão Cultural do UNIPOP trazendo para o cerne da concepção metodológica a formação humana através da arte e criando

o projeto Arte-Educação. A conjuntura e a própria formação dos educadores na sua dinâmica de atuação e prática política, além da constante sobrecarga de trabalho, acabou distanciando a formação sociopolítica da formação em arte-educação, embora esta continuasse a ser desenvolvida com grande senso crítico em relação ao contexto social. As constantes demandas dos movimentos sociais ao grupo de teatro do UNIPOP, formado por educadores sociais oriundos dos processos formativos no projeto de arte-educação, demonstra sua sensibilidade política e o reconhecimento da qualidade de suas produções, sendo este o que tem maior visibilidade na mídia.

Neste sentido, buscam com este programa, trabalhar a formação de lideranças e educadores sociais com dois cursos estratégicos que atendem aos interesses dos movimentos e contribui para a formação de novos sujeitos, haja vista que muitos representantes das entidades presentes foram ex-alunos destes cursos. Entretanto, precisam ser retroalimentados com os eixos transversais para fortalecer tanto a formação política quanto humana. São eles: Curso de Formação Política, Cultural e Socioambiental e o de Iniciação Teatral e Arte-Educação e a manutenção do Grupo de Teatro Permanente da entidade, considerando o papel mobilizador e conscientizador que tem prestado aos movimentos sociais e religiosos, além, claro, do movimento cultural, colocando a arte a serviço da vida (UNIPOP, 2014).

Esta opção se deu pelo fato de constatarem os resultados importantes conseguidos pela arte-educação, que tem possibilitado mudanças na vida pessoal e profissional e engajamento político das pessoas participantes das atividades. Desta forma, unificar as atividades permitiu potencializar os resultados com os educadores sociais, utilizando as concepções e técnicas do teatro para desenvolver metodologicamente os temas políticos a serem discutidos.

3) Programa III- PRÓ-DCA (Programa de Promoção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes em Instituições Assistenciais e Judiciais do Estado do Pará). Busca contribuir para a garantia de direitos e enfrentamento a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Pretende, ainda, fortalecer a cooperação e articulação entre organizações da sociedade civil, comunidades e órgãos públicos do Estado do Pará, visando a efetivação do Sistema de Garantia de Direitos, para a redução de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes, especialmente àquelas que estão sob a tutela do poder público. O público alvo deste programa são crianças e adolescentes que se encontram em situações de vulnerabilidade social e em instituições assistenciais e jurídicas no Estado do Pará, especificamente em Belém, Marabá e Santarém. Atua junto aos familiares dessas crianças e adolescentes, a fim de garantir a efetividade do Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes, assim como com profissionais responsáveis pela proteção dos direitos da criança e adolescentes em espaços de acolhimento, conselhos tutelares e nas instituições assistenciais e judiciais do Estado. O programa abrange, ainda, organizações da sociedade civil envolvidas em ações preventivas na defesa de direitos deste segmento da população (UNIPOP, 2014).

A estrutura administrativa do UNIPOP é composta por uma Direção Geral, ocupada pela Educadora entrevistada, Aldalice Moura da Cruz Otterloo; Direção Financeira: Simone de Fátima Espíndula; Coordenação Administrativa: Júlia Gorayeb; Coordenação do Programa I- Juventude, Participação e Autonomia (JPA): Patrícia Cordeiro; Coordenação do Programa II- FORMART: Alexandre Luz; Coordenação do Programa III- PRÓ-DCA: Max André Costa; Assessoria de Comunicação: Élide Galvão; Assistentes Sociais: David Vieira da Rosa, Maria do Socorro Rocha Silva;

Equipe de Educadores: André Souza, Diego Teófilo, Débora Ribeiro e Márcia Silva; Equipe Administrativa - Belém: Léa Andrade, Marco Aurélio Santos, Maria de Lourdes Leal, Sheila Braga e Suane Espíndula; Equipe Administrativa – Marabá: Gildêne Lima; Equipe Administrativa – Santarém: Luana Resende.

Segundo o relato da entrevistada, as ações metodológicas que caracterizaram o trabalho no UNIPOP seguiram a mesma fundamentação das experiências anteriores, incluindo Edgar Morin e autores atuais como:

“Nicarágua”, Pulo Freire, “Lições Sindicais”, “Onde não há médico”, que o pessoal usa a medicação local. Ultimamente o que a gente usa muito é esse “Pedagogia” do Gutierrez. “Educação Popular” do Carlos Rodrigues Brandão, “Educação e Política” do Blanche, olha aqui o “Caderno de Formação Política: Sociedade Capitalista o que é”. Ai você tenta ilustrar um pouco para a pessoa que vê. “Boletim de Bairros”, Educação Popular na América Latina”, “A produção do Espaço”, “Sociedade Feudal, o que é.” (AO).

O relato da entrevistada retrata a problematização da realidade, no processo educativo, no UNIPOP, como vemos a seguir:

Como a gente faz até hoje com a juventude que a gente trabalha que é fazer com que os meninos se percebam como sujeitos da transformação, nós não vamos transformar para vocês, vocês têm que se perceber dentro desse contexto. Qual é a visão que a mídia tem de vocês? Vocês concordam com essa visão? É isso mesmo, vocês são isso? Todo adolescente, hoje, é um criminoso? É violento?

Porque nós estamos trabalhando com os três: nós estamos trabalhando com jovens que estão em situação de vulnerabilidade, com jovens que cometeram um ato inflacionário, que estão internados e nós estamos trabalhando com jovens que já cumpriram a pena e estão fora e que não têm nenhuma perspectiva e com certeza vão voltar para a criminalidade. Entendeu? Por quê? Porque a realidade que gerou esse menino infrator é a mesma para a qual ele volta. É o tráfico, é a ausência de emprego, é a escolaridade dele, a gente fez uma pesquisa dos 400 adolescentes presos 64% não concluíram a 4ª série. Os pais, a família, esses também têm a escolaridade baixíssima, situação econômica terrível. Então, você percebe que quem é que dá o dinheiro? É o tráfico, porque não existe escolaridade, dá a arma para ele ir lá e voltar, mas encurta a vida dele, e muito. Olha de uma turma que nós temos, de vinte e cinco, seja por assassinatos, quatro fugiram, porque tinha dívida com o tráfico, então termina, cumpre a pena, mas quando sai de lá ele já está marcado e a família muitas vezes reza para que ele seja preso, porque ele sabe pelo menos onde ele está. Hoje a UNIPOP trabalha com esses jovens, trabalha com formação de educadores sociais. Esse ano tinham 40, e esse ano foi bem diferenciado, porque tinha muita assistente social, pedagogo, psicólogo e normalmente eram pessoas que trabalham em ONG's, mas dessa vez não, tinha o pessoal que trabalha no Estado, em escola, eles têm por interesse pessoal. O curso é de formação de educadores sociais (AO).

A problematização da realidade é representada nos questionamentos feitos sobre a realidade dos jovens, com objetivo que eles se percebam no contexto

dessa realidade e reflitam sobre ela no sentido de se tornarem agentes de sua transformação. O relato da entrevistada nos apresenta uma realidade de desca-so, por parte do Estado, com a clientela atendida pela Instituição (jovens em situação de vulnerabilidade, jovens infratores que estão internados e jovens que já cumpriram pena) quanto à promoção de políticas públicas e desenvolvimento de estratégias voltadas ao atendimento dessa parcela da sociedade. Visto que o UNIPOP trabalha com um sistema de voluntariado e apoio de ONG's, movimentos populares, comunidades eclesiais de base e organizações não governamentais, a promoção do Curso de Formação de Educadores Sociais nos parece uma iniciativa de resistência com objetivo de transformar o status quo estabelecido socialmente sobre estes jovens. Uma gota de resistên-cia no oceano da opressão e da falta de perspectivas e políticas socioeducativas.

Considerações Finais

As décadas de 1970 e 1980, apesar de terem sido marcadas pela repressão da ditadura militar, com o exílio de educadores, intelectuais, artistas, religiosos, foram um período rico em que a sociedade civil, instituições religiosas e educacionais mobilizaram esforços para discutir, problematizar e tentar transformar a realidade da época, com a criação de movimentos populares e associações de bairros etc.

Consideramos que as experiências aqui relatadas tiveram influência das ideias de Paulo Freire, porém tiveram contribuições de outras instâncias, como a Igreja Católica por exemplo. O UNIPOPOP permanece ativo, trabalhando em prol da educação de jovens, hoje em dia recebendo também o apoio de segmentos religiosos evangélicos, porém sem o apoio do Estado.

Sentimos falta de materiais e produções registradas das referidas décadas pesquisadas, pois segundo os dados da entrevista, muita coisa se perdeu durante o passar dos anos e/ou não houve o interesse, nas épocas pesquisadas, em registrar a memória destas experiências, o que dificultou escrever a memória deste período. Porém, apesar da escassez de dados, consideramos este relato significativo como registro de memória da Educação de Jovens e Adultos em um período tão importante para a História de Belém do Pará.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de Jovens e adultos: um campo de direito e responsabilidade pública.** In.: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nima Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos** Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1982.

BEZERRA, Aída. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **A questão política da Educação Popular.** Editora brasiliense: São Paulo, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cenários e momentos da vida camponesa: três dias de caderno de campo em uma pesquisa no Preto de Baixos do Bairro dos Pretos, em Joanópolis, São Paulo. In: NIEMEYER, Ana Maria; GODOI, Emília P. de (Orgs.). **Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana.** São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

_____ **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo. Editora brasiliense, 1983

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia social. Seu potencial crítico e transformador.** Revista de ciências da Educação: São Paulo, 2010.

CARNEIRO, Gisele. **A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora**. Caderno 1 da série “História social do trabalho”. Curitiba: Editora Gráfica Popular Ltda, 2005.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção da nossa época, v. 27).

CBB. Comissão dos Bairros de Belém. **O povo oprimido está cada vez mais consciente e organizado**. 1979

Centro de Estudos e Práticas de Educação Popular. **CADERNOS DE FORMAÇÃO**. Julho 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos. As ações do MOBRAL no Município de Pato de Minas. (1970-1980)**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado?** Educação e Filosofia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

DIAS, Manoel Coracy Saboia. **Visitando o coração dos conflitos vividos na Esperança; Excursão sobre o conceito de Ideologia em Paul Ricoeur**. Santiago do Chile: PUC-Chile e Universidad Alberto Hurtado, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos CEDES. Nov.2001, v.21, n.55, Campinas. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso: 03 mar. 2015.

FARIAS Laelia; Hage, Salomão A. M; SANTOS, Tânia R. L. dos. **A prática da Educação Popular da Associação de Moradores do Bairro do Bengui – AMOB**. Mimeo. Monografia de Especialização em Educação e Problemas Regionais. Belém, UFPA, 1991.

FERREIRA, Regina F. C. Fonseca. Movimentos de moradia, autogestão e política habitacional no Brasil: do acesso à moradia ao direito à cidade. *In: 2º Fórum de Sociologia "Justiça Social e Democratização"*, realizado em Buenos Aires, de 01 a 04 de agosto de 2012, junto ao Comitê de Pesquisa sobre Habitação e Meio Ambiente Construído da International Sociological Association (ISA). Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.net/download/artigo_reginaferreira_isa.pdf>. Acesso em: 26 maio 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 13.ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

_____. **Cartas À Guiné-Bissau**. Registros de uma Experiência em Processo. 5.ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

_____; Guimarães, Sérgio. **Dialogando com a Própria História**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 50.ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**: Editora UNESP, São Paulo, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1993.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Que fazer. Teoria e prática em educação popular**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Conscientização.** Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo. Editora Moraes, 1980.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos.** Lisboa: Edições Base, 1978.

_____. **Educação como uma Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREITAS, Marcos Cezar de; Biccás, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil [1926-1996].** São Paulo, Editora Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir, FREIRE. Paulo. **Pedagogia Diálogo e Conflito.** São Paulo: Cortez. 1995.

GUIMARÃES, Luis Ernesto. **A teologia da Libertação e o Contexto Latino Americano.** São Paulo, 2006.

GOHN, Maria da Glória M. **A força da periferia.** Petrópolis: Vozes, 1985.

MILLÁN, Fernando Torres. Un *Kairos* Teo-Pedagógico: Teología de la Liberación como Educación Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HADDAD, Sérgio e Pierro, Maria Clara de. **Escolarização de Jovens e Adultos**. São Paulo: PUC, 2000.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do Mobral ao Proeja: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas**. Bento Gonçalves. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

JANNUZI, Gilberta S, de Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

JR FERREIRA, Amarílio. BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp, 2006.

MODOLO, Camila Pilastrri. **A gestão escolar democrática participativa e a ação docente**. Bauru: São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan.-mar. 2007.

OLIVEIRA, Katia Luciane de. NORONHA. Ana Paula Porto. **O psicológico comportamental e utilização de técnicas e instrumentos psicológicos**. Revista Psicologia em Estudo. Maringá: Paraná, 2005

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos Santos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos. 4e.** Temas brasileiros. São Paulo: edições Loyola, 1987.

PROST, Gérard. **História do Pará: do período da borracha até os dias atuais.** Belém, Secretaria de estado da Educação, 1998. Série Estante na Amazônia dois.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (et al.). **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação.** Campinas, São Paulo: Papyrus: CEDI 1992.

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre. **Mudar é difícil. Mas é possível e Urgente. Um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da Escola.** Revista Teias, 2013.

SEQUEIRA. Leandro. **Educar para a solidariedade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Sandro Ramon Ferreira Da. **Teologia da Libertação Revolução e reação interiorizada na Igreja.** Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2006.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia.** Manaus: Editora Valer, 2009.

SOUZA, Neusa Balbino. **O ensino da leitura e da escrita nos anos de 1960 no município de Linhares/ES.** Espírito Santo: UFES, 2008. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3265.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

UNIPOP. Instituto Universidade Popular. Disponível em: <www.unipop.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Instituto Universidade Popular. Caderno de Formação Política. A Produção do Espaço e a Luta. Ano um nº 3, 1989.

