



**Renato Pontes Costa**

**Poder e Negociação como relações pedagógicas.  
Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de  
Conhecimento na Educação Popular**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de doutor pelo programa de Pós-  
graduação em Educação do Departamento de  
Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Ralph Ings Bannell  
Co-orientador: Prof. Osmar Fávero

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2018



**Renato Pontes Costa**

**Poder e Negociação como relações pedagógicas.  
Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de  
Conhecimento na Educação Popular**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio ao Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Ralph Ings Bannell**

Orientador

Departamento de Educação da PUC-Rio

**Prof. Osmar Fávero**

Co-orientador

Universidade Federal Fluminense

**Profª Sonia Kramer**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. José Carmello Braz de Carvalho**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profª Eliane Ribeiro Andrade**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Prof. Leôncio José Gomes Soares**

Universidade Federal de Minas Gerais

**Profª. Monah Winograd**

Coordenador Setorial do CTCH – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

## **Renato Pontes Costa**

Licenciado em Filosofia e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001). Atuou no NEAd – Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio desde a sua fundação (2008-2016), onde desenvolveu ações de formação de educadores de EJA e implementação de projetos de alfabetização de jovens e adultos em diversos contextos. Atualmente é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Produção de Materiais Didáticos.

### Ficha catalográfica

Costa, Renato Pontes

Poder e negociação como relações pedagógicas. memória da pesquisa Confronto de sistemas de conhecimento na educação popular / Renato Pontes Costa; orientador: Ralph Ings Bannell; co-orientador: Osmar Fávero. – 2018.

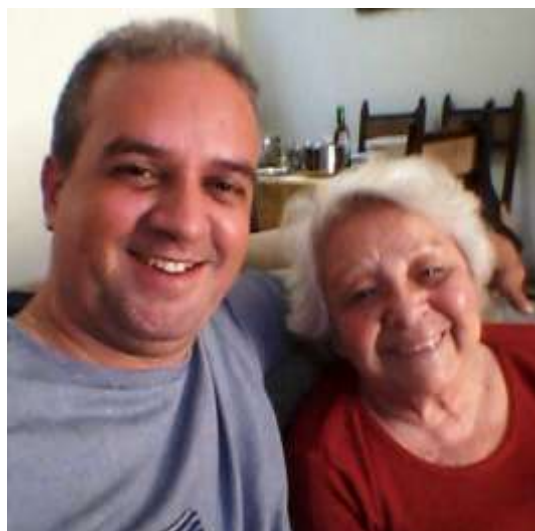
272 f.; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação popular. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Memória. 5. Poder. 6. Negociação. I. Bannell, Ralph Ings. II. Fávero, Osmar. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370



à Aída Bezerra,  
com carinho e gratidão  
pelo muito que representa na minha formação.



## Agradecimentos

Aos meus pais, Sebastião Correia Costa (*in memoriam*) e Maria Pontes Costa, pelo grande esforço de sempre terem investido e trabalhado duro para que pudesse seguir nos estudos.

À minha família, especialmente, às irmãs Rosilene Pontes e Joana D’Arc Pontes, que mesmo sem entender muito o significado deste curso de doutorado foram porto seguro nos cuidados com minha mãe, em casa, nos meus momentos de ausência.

Essa trajetória até aqui não teria sido possível sem a presença marcante de três mulheres muito significativas que são responsáveis pela minha formação como ser humano e como profissional, a elas registro meu sincero agradecimento: 1.) Ir. Ana Paula Zuin, companheira de trabalho nas comunidades de base em Duque de Caxias, exemplo de fé e de dedicação que estarão sempre presentes na minha história. Ana Paula foi responsável, junto com Marcos Santana, pela minha vinda para a PUC em meados dos anos 1990, quando inicio essa jornada de estudos; 2.) Therezinha Machado que soube com amorosidade e firmeza me cooptar para o trabalho com alfabetização de adultos na PUC-Rio e 3.) Aída Bezerra, com quem convivi mais intensamente nos últimos anos do SAPÉ e que me apresentou a insurgência e a força da educação popular.

Ao casal Francesco e Lídia que apoiaram meus primeiros nessa universidade.

Ao Prof. Ralph Bannell, orientador, por ter acreditado nesse trabalho e aceitado fazer parte dessa pesquisa.

Ao Prof. Osmar Fávero, co-orientador, pela disponibilidade, generosidade e parceria em todas as etapas desse trabalho. Sua presença com olhar atento, coração sensível e pulso firme, foram fundamentais para a realização desse estudo.

Aos professores e colegas de trabalho do Departamento de Educação, pelo incentivo de sempre.

Ao amigo e companheiro de todas as horas José Elesbão Duarte Filho, pela imensa parceria de vida e amizade e por ser “presença” constante de incentivo e colaboração na realização desse trabalho. Sem você esse caminho teria sido muito mais difícil.

Aos amigos da minha turma de doutorado: Marcelo, Isabel, Maria, Raquel, Jessica, Mariana, Mônica, Carla, Océlia, Diana, Cristina, Luiz, Marluce, Rosane, Augusto (Guto), Nazaré (Naza), Ana Paula, Cátia, Gustavo e Erisson, pela cumplicidade que soubemos construir nesse processo. Esse grupo ressignificou o lugar solitário que normalmente se vive na pós-graduação, e soube com maestria criar espaços de solidariedade e de construção coletiva que fizeram toda a diferença. “*#Coorte2014 #doutorado # educação # PUC-Rio*”.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos amigos do NEAd – Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio de todos os tempos: Therezinha Machado, José Carmello, Socorro Calháu, Patrícia Corsino, Miguel Farah, José Duarte, Rosina Wagner, Ana Ribeiro, Maria Luiza Benício, Valeria Vianna e Marcelo Penha. Também à nova equipe: Alberto, Adriana, Noélia e Jesus. O NEAd foi minha casa na PUC-Rio por muito tempo e cada um, à sua maneira, contribuiu para a formação do profissional que sou hoje.

Aos companheiros de trabalho do SAPÉ: Alexandre Aguiar, Cleide Leitão, Joselice Silva (Liu), pelo o prazer da convivência e do aprendizado coletivo. São amigos que ficaram para a vida inteira.

## Resumo

Costa, Renato Pontes; Bannell, Ralph Ings. **Poder e Negociação como relações pedagógicas. Memória da Pesquisa. Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**. Rio de Janeiro, 2018. 286p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo principal a recuperação e análise de uma experiência de pesquisa, realizada pelo Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação – SAPÉ, entre 1987 e 1990, intitulada: “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Esse estudo foi estruturado como uma investigação/ação e realizado com um grupo de jovens e adultos, numa situação de aprendizagem de leitura e escrita (alfabetização). Foram dois anos de atuação em sala de aula, em que os professores/pesquisadores, levando a cabo os pressupostos e questões deste tipo de pesquisa, desenvolveram uma prática docente buscando: considerar o pensamento do outro como matéria de aprendizagem; colocar em jogo as relações de poder; e investir, com propriedade, numa relação outra, pautada na negociação e no estabelecimento de parcerias entre os diferentes sistemas de conhecimento imbricados nessa relação pedagógica. Fundamentado nos estudos sobre a memória, entendendo-a como instância ativa e criadora de sentido, este estudo transita em diferentes temporalidades da educação popular no Brasil, para proceder à recuperação da pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Essa memória mais ampla, que compõe o escopo da pesquisa e os contextos nela implicados, foi resgatada, fundamentalmente, pela análise de documentos do acervo do SAPÉ e de relatos da memória oral de um conjunto de educadores representativos da educação popular no Brasil. Baseado nessa estratégia de trabalho, o processo deste estudo foi realizado em três fases: a) fase exploratória de organização e classificação do acervo do SAPÉ; b) fase de aprofundamento histórico, quando foram analisados os antecedentes que influenciaram a formulação da investigação-ação; e c) fase de produção de saber, em que se discutiram as duas principais categorias presentes no trabalho do SAPÉ: a relação entre conhecimento e poder e a ideia de negociação como uma relação pedagógica possível. Como resultados, a presente pesquisa não apenas recupera e

analisa o que foi produzido pelo SAPÉ, por mais instigantes e interessantes que possam ter sido suas descobertas. Essa recuperação revela, por um lado, um conjunto de conceitos e práticas que configuraram o campo da educação popular no país e, por outro, desvela um período de reconfiguração e reconstrução desse campo, durante as duas décadas que se seguiram ao golpe civil-militar de 1964. Esta tese se constitui, então, como uma contribuição à memória da educação popular no Brasil, uma vez que agrega novos olhares para um campo em permanente movimento e para um momento histórico de conformação e reinvenção da educação popular no país, ao mesmo tempo em que registra e tira do esquecimento o aprendizado deixado por uma importante experiência de trabalho para esse campo de conhecimento.

### **Palavras-chave**

Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos, Memória; Poder; Negociação

## Résumé

Costa, Renato Pontes; Bannell, Ralph Ings.(Conseiller). **Pouvoir et négociation comme relations pédagogiques. Mémoire de la recherche Confrontations des Systèmes de Connaissances dans L'Éducation Populaire.** Rio de Janeiro, 2018. 286 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse doctorale a pour objectif principal la récupération et l'analyse d'une expérience de recherche, réalisée par le Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação – SAPÉ (Service de Support à la Recherche en Education), entre 1987 et 1990, intitulée « Confrontation de Systèmes des Savoirs dans l'Éducation Populaire ». L'étude du SAPÉ a été structurée comme une investigation/action et a été effectuée avec un groupe de jeunes et adultes, dans une situation d'apprentissage de lecture et écriture (alphabétisation). Ce furent deux années d'action en classe, où les professeurs/rechercheurs, en effectuant les postulats et questions de ce genre de recherche, ont développé une pratique d'enseignement en cherchant : considérer la pensée de l'autre comme objet d'apprentissage ; mettre en jeu les relations de pouvoir ; et investir, à bon droit, dans une autre relation, réglée par la négociation et par l'établissement de partenariats entre les différents systèmes de savoirs imbriqués dans cette relation pédagogique. Fondé sur les études sur la mémoire, comprise comme instance active et créatrice de sens, cet étude transite par des différentes temporalités de l'éducation populaire au Brésil, à fin de récupérer la recherche « Confrontation de Systèmes des Savoirs dans l'Éducation Populaire ». Cette mémoire plus vaste qui compose la portée de la recherche et les contextes y concernés a été rattachée essentiellement par l'analyse des documents de la collection du SAPÉ et des rapports de la mémoire orale d'un ensemble d'éducateurs représentatifs de l'éducation populaire au Brésil. Basé sur cette stratégie de travail, le processus de cet étude a été réalisé en trois étapes: a) la phase exploratoire d'organisation et classification de la collection du SAPÉ ; b) la phase d'approfondissement historique, quand on a analysé les antécédents qui ont influencé la formulation de l'investigation-action ; et c) la phase de production de savoir, dans laquelle on a traité les deux principales catégories présentes dans le travail du SAPÉ: la relation entre savoir et pouvoir et l'idée de négociation avec une

relation pédagogique possible. Les résultats de la présente recherche non seulement récupère et analyse ce qui a été produit par le SAPÉ, le plus passionnants et intéressants qui ses découvertes avaient été. Cette récupération a révélé, d'une part, un ensemble des concepts et pratiques qui constituent le champ de l'éducation populaire dans le pays; et d'autre part, dévoile une période de reconfiguration et reconstruction de champ pendant les deux décades qui ont suivi les coup d'État civil-militaire de 1964. Cette thèse se constitue alors comme une contribution à la mémoire de l'éducation populaire au Brésil, puisqu'elle ajoute des nouveaux regards vers un champ en mouvement permanent et vers um moment historique de conformation et réivention de l'éducation populaire dans le pays, en même temps qu'enregistre et tire de l'oubli l'apprentissage laissée par une importante expérience de travail pour ce champ de savoir.

### **Maîtres mots**

Éducation Populaire; Éducation des Jeunes et Adultes; Mémoire; Pouvoir; Négociation

## Sumário

### Introdução

Gênese do problema e definição do objeto de pesquisa	17
--	----

### 2. “Puxando pela memória”: aportes para uma contribuição à história da educação popular no Brasil

2.1. Entre e a memória e a história - caminhos possíveis.	27
2.1.1. O conceito de memória como uma ação ativa e criadora	30
2.1.2. A relação entre memória e poder	32
2.1.3. Interfaces entre memória, identidade e projeto	34
2.2. Procedimentos e opções metodológicas	35
2.2.1. Considerações iniciais	35
2.2.2. FASE EXPLORATÓRIA: organização, classificação e codificação do acervo documental da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular	40
a) Organização do material documental existente	40
b) Mapeamento do material físico existente nas caixas e codificação	43
2.2.3 REFERENCIAL HISTÓRICO DE BASE: os antecedentes da Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”	46
2.2.4 PRODUÇÃO DE SABER: análise do material da pesquisa e produção de novos sentidos	48

### 3. Antecedentes da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – 1º Momento: o MEB – Movimento de Educação de Base

3.1 Alfabetização de adultos no Brasil - puxando o fio da meada...	51
3.2 Movimentos de Educação e Cultura Popular	55
3.3 A presença da Igreja e os movimentos de juventude católica	58
3.4 O MEB sua criação e sua estrutura	63
3.5 I Encontro de Coordenadores – momento de avaliação e mudança de direção	69
3.6 Elaboração do material didático - uma síntese da caminhada	71
3.7 Refletindo sobre a caminhada do MEB – alguns destaques conceituais	74
3.7.1 Educação de base	75
3.7.2 Conscientização	76
3.7.3 Animação Popular	81
3.7.4 Não diretividade	85

3.8	Ideias-força na trajetória do MEB	87
3.8.1	Alfabetização de Adultos - espaço para expressão e intervenção do outro	88
3.8.2	O reconhecimento da cultura popular como conteúdo pedagógico	90
3.8.3	A dimensão política do processo educativo e, consequentemente, do processo de alfabetização.	91
<b>4.</b>	<b>Antecedentes Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na educação popular – 2º momento: o NOVA Pesquisa e Assessoramento e Avaliação em Educação e a criação do SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação</b>	<b>94</b>
4.1	O NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação – articulação e resistência nos anos de chumbo.	98
4.2	As assessorias realizadas pelo NOVA e a produção dos Cadernos de Educação Popular	104
4.2.1	Assessorias a grupos de alfabetização de adultos – um embrião da Pesquisa Confronto	106
4.3	A formulação de uma questão teórica no campo da alfabetização de adultos	109
4.4	A Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular	111
4.5	Estrutura da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular	113
4.6	A criação do SAPÉ e a materialização da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação popular	120
4.7	Apontamentos sobre a proposta de trabalho da Pesquisa Confronto	122
4.7.1	A pesquisa parte da alfabetização, mas na verdade aborda diferentes áreas de concentração em educação popular em evidência nos anos 1980	123
4.7.2	A ousadia da pesquisa confronto em questionar cânones da pesquisa acadêmica e a liberdade de criar um caminho próprio para o desenvolvimento do trabalho	124
4.7.3	A opção pela pesquisa-ação participante como caminho metodológico	125
<b>5.</b>	<b>Poder e negociação como relações pedagógicas</b>	<b>128</b>
5.1.	Educação Popular na década de 1970: novos contextos, novas questões.	128
5.1.1.	A polarização e o distanciamento entre um tipo de conhecimento classificado como acadêmico/científico e outro	



tipo de conhecimento identificado como popular/intuitivo.	131
5.1.2. A necessidade de criar espaço de expressão do outro e do seu saber nas experiências educativas.	132
5.1.3. O lugar do agente nas experiências educativas e a dimensão do poder do agente na relação pedagógica.	133
5.2. Conhecimento científico x conhecimento popular. Uma discussão sobre a questão do poder nas relações pedagógicas	138
5.3. Diálogo de saberes x confronto de saberes: a construção da ideia de negociação cultural	146
5.4. Negociação cultural	148
5.5. Poder e negociação na alfabetização de adultos: registros do trabalho de campo na pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular	151
5.5.1. Ritual escolar	153
5.5.2. A construção da identidade	157
5.5.3. Espaços de expressão do pensamento	159
5.5.4. Uso de diferentes linguagens expressivas	161
5.5.5. Alfabetização de jovens e adultos	162
5.5.6. Os frutos do confronto	165
a) A questão racial	166
b) A cultura de origem dos alunos	167
<b>6. Considerações finais</b>	171
6.1. Procedimentos teóricos e metodológicos:	174
6.1.1. A recuperação da pesquisa a partir dos documentos do acervo	174
6.1.2. A importância dos estudos da memória para a educação popular e para a educação de jovens e adultos.	175
6.1.3. O uso intencional de autores brasileiros e latino-americanos do campo da educação popular como referenciais em que se ancoram as discussões aqui apresentadas.	176
6.2. O caráter inovador da experiência de pesquisa realizada pelo SAPÉ	177
6.2.1. O uso da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa	177
6.2.2. O objeto de pesquisa do SAPÉ	178
6.3. Limites e possibilidades da pesquisa	179
<b>7. Referências bibliográficas</b>	182

<b>8. Anexos</b>	194
<u>ANEXO 1</u> : Mapeamento completo do acervo – Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento	194
<u>ANEXO 2</u> : Projeto da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular	228
<u>ANEXO 3</u> : Cartas de apresentação do SAPÉ por diferentes instituições	260
<u>ANEXO 4</u> : Ata de fundação do SAPÉ	270
<u>ANEXO 5</u> : Glossário de educadores (MEB, NOVA, SAPÉ)	280

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015	19
<b>Tabela 2</b> – Classificação do material empírico da pesquisa em séries	43
<b>Tabela 3</b> – Estrutura do MEB	66
<b>Tabela 4</b> – cartas de apresentação da “Pesquisa Confronto”	114
<b>Tabela 5</b> – Caracterização das experiências participantes da “Pesquisa Confronto”	116
<b>Tabela 6</b> – Caracterização dos sócios fundadores do SAPÉ	121
<b>Tabela 7</b> – Composição da diretoria do SAPÉ	122

Venho fazendo pesquisas  
desde a minha mocidade  
desenrolando mistérios  
cheios de dificuldade  
só a fim de descobrir  
aonde está a verdade.”

[Onde está a verdade.  
Natanael de Lima.  
Exposição permanente,  
Museu do Folclore, 2017]

“A verdade está lá fora.”

[Arquivo X.  
Exposição permanente,  
Museu do Folclore, 2017]

"O que me preocupa, além da injustiça flagrante  
com essas pessoas, é o que a sociedade está  
perdendo com o silêncio dos analfabetos. "

[Bezerra, 1999: p. 20.  
Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. CADERNOS  
BAM. SAPÉ/ DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999]

## 1.

### **Introdução**

### **Gênese do problema e definição do objeto de pesquisa**

O tema da alfabetização de adultos não é novo. Considerando o contexto da educação brasileira essa é uma questão ampla e desafiadora que atravessa décadas, suscita diferentes visões, posicionamentos e apostas. Na história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a alfabetização é mola propulsora para o desenvolvimento de muitas experiências que expressam modos de fazer e de pensar a educação muito próprios e insurgentes. Essas experiências são base para a estruturação de um campo de conhecimento que passamos a chamar de educação popular.

Como campo de conhecimento, a educação popular é muito mais ampla e não se restringe à alfabetização de adultos, mas, da mesma forma, não há como negar que a alfabetização de jovens e adultos, pelo enorme desafio histórico e político que sempre representou, se configura como um espaço de atuação privilegiado da educação popular em especial desde o final dos anos 1950. Alfabetização de adultos era um espaço de experimentação de práticas e de formulação de conceitos e questões que interpelavam não só o campo da educação popular, mas a educação brasileira como um todo.

Desde há muito tempo o Brasil tenta promover a universalização do acesso à leitura e escrita para todos/as, mas, apesar dos esforços implementados, o analfabetismo entre a população acima de 15 anos é ainda uma realidade que se mantém presente e atual na sociedade brasileira. Como nos lembram Haddad e Siqueira (2015, p.89):

O analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados. Apesar da sua persistência, e o analfabetismo ser reconhecido como uma violação do direito humano à educação, as diversas políticas públicas implementadas ao longo da história não conseguiram superar a questão, muito menos baixar os seus índices para padrões internacionais compatíveis com o nível de desenvolvimento do país.

Apesar dos avanços nas pesquisas e práticas no campo da alfabetização nos últimos 40 anos e das conquistas significativas na Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos de 1990, a alfabetização de adultos ainda se configura como um

cenário de muita preocupação no mundo inteiro, pois, de acordo com o 3º GRALE – Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos<sup>1</sup> (2016, p. 14):

Cerca de 758 milhões de adultos, 115 milhões deles com idade entre 15 e 24 anos, ainda não são capazes de ler ou escrever uma simples frase. A maioria dos países não consegue alcançar o objetivo da Educação para Todos de atingir 50% da melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.

Situando a posição do Brasil nessas estatísticas, constata-se que o Estado brasileiro está entre os “10 países responsáveis por 72% da população analfabeta no mundo”. (Haddad e Siqueira, 2015, p. 90), e é um dos “53 países que ainda não atingiram, e nem estão perto de atingir, os objetivos de EPT [Educação Para Todos]<sup>2</sup> até 2015, apesar dos avanços registrados na frequência ao ensino fundamental e na ampliação do acesso ao ensino superior”. (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 202).

O Brasil é signatário de todas as Conferências Internacionais de Educação, seja de Educação para Todos, seja de Educação de Adultos<sup>3</sup>. Análises mais atuais

<sup>1</sup> Título original: “Third Global Report on Adult Learning and Education – GRALE”.

<sup>2</sup> De acordo com o **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015** (2014, p. 9): *Os 164 países presentes na reunião de Dakar [na Cúpula Mundial de Educação, 2000] se uniram para propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) que visa ao fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Foram, então acordados, seis objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015:*

- a) *Expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;*
- b) *Assegurar que todas as crianças, especialmente em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;*
- c) *Assegurar que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania;*
- d) *Alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;*
- e) *Eliminar disparidades de gênero na Educação primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e*
- f) *Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida”* (grifo meu, para ressaltar que três dos seis objetivos referem-se à alfabetização.)

<sup>3</sup> As principais agendas internacionais que situam a temática da EJA na entrada terceiro milênio, são:

- A **Conferência Internacional de Educação para Todos**, em Jomtien (Tailândia), em 1990, onde são delimitadas as metas de Educação para Todos (EPT)
- A **Cúpula Internacional de Educação**, em Dakar (Senegal), em 2000, onde são definidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) que renovam as metas estabelecidas dez anos antes, em Jomtien.
- A **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**, em Hamburgo (Alemanha), em 1997, de onde se constroem a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro
- A **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**, em Belém do Pará (Brasil), em 2009, onde se assina o Marco de Ação de Belém

mostram que apesar da adesão do país a todos esses compromissos internacionais as políticas construídas nesse período de quase 30 anos, não foram capazes de se traduzir ações eficazes para diminuir consideravelmente as taxas de analfabetismo. Isso significa dizer que ainda estamos longe de atingir as metas com as quais o Brasil se comprometeu a perseguir. Como apontam Di Pierro e Haddad (2015, p.199)

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos.

Contudo, se considerarmos os dados macro da taxa de alfabetização no país medidos pelo IBGE, é possível perceber que o índice de analfabetismo, apesar da lentidão, tem diminuído nos últimos anos. Como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015.**

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

[pesquisado em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>]

De acordo com a PNAD-Continuada sobre educação de 2016, o Brasil possui hoje uma taxa de analfabetismo de 7,2%, que corresponde a 11,8 milhões de analfabetos.

Sendo assim, é certo afirmar que chegamos ao século XXI sem resolver o problema do analfabetismo que ainda se configura como uma questão abrangente e que nos aflige em muitos aspectos, sejam eles de ordem política ou metodológica, teórica ou conceitual. Mas esse problema hoje se configura não

- A **Fórum Mundial de Educação**, em Incheon (Coreia do Sul), em 2015, onde se assina a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

tanto (apesar de ser ainda) pela oferta e a universalização da alfabetização, mas pelo tipo de alfabetização que estamos sendo capazes de construir e pela eficácia que ela consegue ter para diminuir os índices de analfabetismo no país e alcançar as metas dos acordos internacionais. Isso significa dizer que o problema está mais localizado na aprendizagem do que na possibilidade de oferta.

A afirmação acima pode ser constatada se tivermos como base os dados do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>4</sup> em 2011. Esses dados indicaram que, embora tivesse havido uma redução nos índices de analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar no país entre os anos 2000 a 2010, a proporção dos alunos que atingiram um nível pleno de habilidades de leitura nesse período manteve-se praticamente inalterado, em torno de 25%. Ou seja; ao longo de toda uma década, esse nível de habilidades de alfabetismo permaneceu estagnado. Do mesmo modo, o documento intitulado “Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho” (2016, p.7), elaborado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, analisando os dados do INAF 2015, indica que:

27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Pode-se afirmar que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do Inaf Brasil, que utilizou o mesmo corte utilizado neste estudo (menos de 95 pontos na escala do Inaf).

Os dados acima reforçam a ideia de que a escola que temos hoje, da forma como está organizada, pouco se comunica com o universo de alunos jovens e adultos que retomam seu processo de escolarização. A aprendizagem dos

---

<sup>4</sup> O **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (...)

Entre 2001 e 2005, foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas, ou seja, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). Em 2006, o indicador passou por mudanças metodológicas, incorporando a TRI (Teoria de Resposta ao Item). A partir da edição de 2007, o Inaf passou a medir simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. Seguiram-se as de 2009, 2011 e 2015, perfazendo 9 edições do indicador ao longo de 15 anos.

(Pesquisado em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>, acesso em 10/03/2017)



conteúdos escolares – e no caso da alfabetização o aprendizado da leitura e escrita – é um processo sofrido em que os alunos, na maioria dos casos, passam a culpar-se pela dificuldade de se apropriarem dos conhecimentos ensinados na escola. Andrade (2004, p. 192), afirma que “é recorrente o fato de os jovens assumirem uma posição de culpa face aos insucessos e fracassos experimentados no mundo da escola, como se tal situação tivesse um cunho individual e não uma relação direta com a trajetória que marca os que vivem em condição de exclusão.”

Venho atuando no campo da alfabetização de jovens e adultos desde o início dos anos de 1990, em muitas e diferenciadas inserções: primeiro como alfabetizador leigo, na Baixada Fluminense, depois como supervisor de campo em projetos de alfabetização ainda enquanto graduando em processo de formação e, mais tarde, como formador de professores e pesquisador.

Em todas essas instâncias, um fenômeno que sempre me chamou atenção foi a relação que os alunos jovens e adultos estabelecem com a escola em si e com o conhecimento por ela socializado. No caso da alfabetização, esse conhecimento se expressa na aprendizagem e descoberta de um novo universo: o mundo da escrita. Sempre me inquietou perceber a dificuldade de alguns alunos em compreender a lógica com que são tratados os conteúdos escolares e a dificuldade de se colocarem como sujeitos autônomos no processo de aprendizagem. No universo de alunos que retomam (ou mesmo que iniciam) os estudos no nível da alfabetização, uma boa parte deles simplesmente não consegue avançar na compreensão desse novo universo que lhe é apresentado, gerando altos índices de fracasso e evasão.

Na perspectiva da educação como direito fundamental, que inclui não só a luta por acesso, mas também pela qualidade no ensino, a realização de estudos que problematizem a escola e a educação que temos, seja no ensino regular ou em outras modalidades, e apontem outros caminhos possíveis, torna-se cada vez mais uma questão do nosso tempo. No Brasil, algumas experiências de educação popular ao longo da história (em grande parte ligadas à alfabetização de adultos) foram responsáveis por uma convocação a esse pensamento insurgente e comprometido que fizeram avançar a crítica aos modelos instituídos e levaram a pensar a educação em outras bases, a partir de outros questionamentos e opções. Esta tese se ocupa de estudar mais a fundo uma dessas experiências, no sentido de

contribuir com o registro da memória histórica da alfabetização e da educação popular no Brasil.

Considerando as questões acima apresentadas, este estudo tem como proposta recuperar uma experiência de pesquisa intitulada: “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, implementada pelo SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, no final dos anos de 1980. A referida pesquisa ousou discutir o processo de formação do conhecimento com adultos numa experiência de alfabetização, no Rio de Janeiro.

A recuperação da pesquisa do SAPÉ objetiva, por um lado, contribuir com o registro de uma experiência datada, que guarda estreita ligação com um período pouco estudado na história da educação popular no Brasil – as décadas de 1970 e 1980; e, por outro lado, revisitar conceitualmente as concepções que fundamentam a investigação realizada pelo SAPÉ e que materializam algumas das inquietações presentes no campo da educação popular desde o início dos anos 1960.

A natureza jurídica do SAPÉ era de uma Organização Não Governamental – ONG. Essa instituição funcionou por mais de 20 anos e, nesse período, acumulou vasta experiência no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. A sua fundação, em 1987, é marcada pela realização dessa pesquisa que se configurava como uma investigação/ação com alunos jovens e adultos, numa situação de aprendizagem de leitura e escrita (alfabetização), onde se colocavam em interação, ou em “confronto”, o que a equipe do SAPÉ chamou de “sistemas de conhecimentos”, ou seja, diferentes maneiras de pensar o conteúdo apresentado em cada aula. A pesquisa tentava captar a forma como esses jovens e adultos em processo de alfabetização se colocavam diante dos temas apresentados nas aulas e criavam pensamentos próprios frente aos desafios da aprendizagem da leitura e da escrita, subjacente a esses temas.

Nesse trabalho, os pesquisadores eram também os alfabetizadores. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita foi orientado a partir dos pressupostos da pesquisa e, passo a passo, registrado em diários de campo. Foram também realizados alguns seminários sobre alfabetização de adultos, com o intuito de aprofundar a compreensão da temática, direcionar a atuação em sala de aula e redimensionar constantemente o trabalho de pesquisa. O projeto de

investigação desenvolvido pelo SAPÉ foi finalizado e a equipe tinha intenção de trabalhar os dados e os desdobramentos por ele apontados, mas devido à falta de financiamento isso não foi possível. Apesar do SAPÉ não estar mais em atividade, todo o acervo da pesquisa – relatórios, diários de campo, transcrições dos seminários, produções dos alunos, entre outros – encontram-se arquivados e em perfeito estado, o que possibilitou a realização desse estudo.

Com a proposta de entender o processo de elaboração do pensamento de um grupo de adultos em processo de aprendizagem da leitura e escrita, a pesquisa chega como resultado do processo de investigação a duas grandes categorias que, de alguma forma, revelavam temáticas bastante presentes nas discussões em torno da educação popular nos anos 1980: a relação entre poder e conhecimento nas experiências educativas e, na sequência disso, a relativização desse poder expressa na prática dos educadores, numa relação de negociação de saberes em sala de aula. Assim, “poder” e “negociação” foram as categorias pelas quais o SAPÉ buscou entender a relação pedagógica entre os diferentes sistemas de conhecimento que entram em “confronto” no contexto da sala de aula.

Além dessas categorias, a pesquisa também identificou, na área de alfabetização de jovens e adultos, duas grandes lacunas: a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. Posteriormente, essas temáticas constituíram-se em duas linhas atuação do SAPÉ: a) no campo da formação de educadores, implementou os coletivos de autoformação e como decorrência deles a rede BAM – Banco de Ajuda Mutua, criada em 1994<sup>5</sup>; b) na área de produção de materiais, elaborou e distribuiu três edições do *Almanaque do Aluá*, em 1992, 1997 e 2006.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Leitão e Aguiar (2002) afirmam que: “A criação da Rede BAM data de 1994 como um desdobramento do projeto Coletivo de Autorformação de Educadores dinamizado pelo SAPÉ. A convergência entre as necessidades então explicitadas pelos educadores, em termos de registro e intercâmbio de experiências, e a possibilidade de adaptar a metodologia documentarista utilizada pela Rede DPH (Documento para o Progresso da Humanidade) foram as bases de apoio para que a proposição tomasse corpo e se consolidasse pela publicação e difusão dos três primeiros cadernos BAM.”

<sup>6</sup> Aguiar e Leitão (2001) afirmam que o *Almanaque do Aluá*, foi concebido como: “um instrumento de apoio à prática pedagógica dos alfabetizadores, material de leitura para jovens e adultos recém-alfabetizados e canal de difusão dos resultados da pesquisa em linguagem adaptada aos educadores populares.” Num texto apresentado anos depois no COLE – Congresso de Leitura e Escrita em Campinas, Leitão, Aguiar e Costa (2007) fazem um breve histórico das três edições do *Almanaque do Aluá*: “Assim, em 1992, se produziu o *Almanaque do Aluá* nº 0, em caráter experimental, tendo como eixo temático A descoberta da palavra e a descoberta do Novo Mundo. Na ocasião comemorava-se os 500 anos de descobrimento da América. Embora com uma pequena tiragem, de apenas 2.000 exemplares, o retorno de sua avaliação nos indicou sua receptividade e relevância.

Os coletivos de autoformação foram tema de pesquisa de mestrado realizada na UERJ por Cleide Leitão (2002) e o *Almanaque do Aluá* foi estudado na dissertação de mestrado de Elisa Motta Siqueira (2016), na PUC-Rio.

A pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ traz à tona uma questão importante e pouco enfrentada na área de educação: o aprendizado de pessoas jovens e adultas. As teorias de aprendizagem que fundamentam as práticas escolares estão geralmente pautadas no desenvolvimento de crianças e adolescentes e são poucos os estudos que se ocuparam de tentar entender a relação dos adultos com o conhecimento escolarizado.

A questão da produção do conhecimento por pessoas que não passaram pela escola ou que nela estiveram por muito pouco tempo é antiga e sempre instigou diferentes reflexões no campo da educação popular. Diversos autores se debruçaram sobre este tema ao longo dos tempos: FREIRE (1987), BRANDÃO (1985, 1984), GARCIA (1985, 1986), entre outros. Porém, a ousadia de reconhecer que um adulto analfabeto é um sujeito cognoscente e produtor de cultura ainda é um desafio mesmo nos dias de hoje, nos quais cada vez mais vivemos a tentativa de padronização do ensino, de controle do processo de aprendizagem e de estabelecimento de um currículo comum nacional<sup>7</sup>, ideias que voltam com muita força nas políticas de avaliação e meritocracia implementadas nos diferentes níveis de governo. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ propôs-se a investigar o tema da aprendizagem por um caminho que vai na contramão da padronização do conhecimento, procurando reconhecer a

---

Somente em 1997, o SAPÉ conseguiu recursos que viabilizassem a edição do n.º1, desta vez tendo como eixo temático O trabalho em tempos de globalização, contando com a parceria fundamental do CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, e com uma tiragem de 5.000 exemplares distribuídos gratuitamente. (...) Em 2005, em função da parceria celebrada entre o SAPÉ e a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do MEC, foi possível produzir o Almanaque do Aluá n.º 2, dessa vez com uma tiragem de 330 mil exemplares e tendo como temática central A construção da paz na diversidade.”

<sup>7</sup> Em setembro de 2015 o Ministério da Educação publica a primeira versão de uma base curricular unificada para a educação básica em todo o Brasil. O site do MEC define a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a **Base deve nortear os currículos** dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como **também as propostas pedagógicas** de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, **em todo o Brasil**. A Base estabelece **conhecimentos, competências e habilidades** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” (grifos do site). Pesquisado em, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, em 06/03/2018)

singularidade dos processos de aprendizagem implementados por jovens e adultos em processo de alfabetização e apostando na afirmação da diferença como potencial para a produção de novos conhecimentos. Isso parece demonstrar que a pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ e as questões levantadas por ela não só estavam antenadas com as perguntas historicamente formuladas no campo da educação popular como são ainda pertinentes, mesmo tendo se passado quase 30 anos da sua formulação original.

A recuperação da pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular” representa então uma opção metodológica que se insere na “ética e responsabilidade com o campo pesquisado”, no sentido bakhtiniano do termo<sup>8</sup> (Amorim, 2007). Dessa forma, recuperar a experiência do SAPÉ no contexto de reconfiguração do campo da educação popular nos anos 1980, se configura como um ato político que se propõe a dar visibilidade a uma importante experiência e às questões que ousou enfrentar, mas que tenderia a desaparecer da memória histórica do país – algo, aliás, muito recorrente. Por vezes perdemos experiências incríveis, justamente pela dificuldade que se tem de revisitar e sistematizar processos, principalmente em se tratando de experiências no campo da educação popular.

Sendo assim, o presente trabalho propõe-se a fazer história a partir do que não é convencional, do não óbvio, de trajetos alternativos. Como nos lembra Pereira (2012), fazendo referência ao trabalho de Walter Benjamin: “Benjamin pontuava a importância de se fazer história com os cacos da história, uma história em que esses cacos, desconsiderados e silenciados pelos grandes sistemas explicativos, contavam a história a partir de outro ponto de vista.”

As experiências de educação popular no Brasil do final dos anos 1950 e início de 1960, foram já exploradas em pesquisas acadêmicas e retratam um dos momentos mais férteis e criativos da história da educação brasileira. No entanto, pouco se fala e pouco se estuda nos dias atuais sobre as produções próprias desse campo durante as décadas de 1970-1980, em plena ditadura militar e o que se seguiu dessas experiências. Por isso, recuperar a experiência de pesquisa do

---

<sup>8</sup> Isso significa dizer que sou responsável pelo que quero colocar no mundo com minha investigação, com aquilo que quero dar visibilidade através do trabalho de pesquisa, assumindo as implicações políticas que isso representa.

SAPÉ, representa, como na alegoria apresentada por Walter Benjamin, o desafio de fazer história com os cacos da história, com aquilo que está esquecido, com o que não teve a visibilidade nos espaços de reconhecimento acadêmico.

Por fim, a recuperação da experiência do SAPÉ não significa apenas refletir sobre o que esse grupo produziu, por mais instigante e interessante que possam ser suas descobertas. Representa também a possibilidade de agregar novos olhares para um campo em permanente movimento e para um momento histórico de conformação e reinvenção da educação popular no continente latino-americano, ao mesmo tempo em que se registra o aprendizado deixado por uma importante experiência de trabalho para o campo da educação popular no Brasil.

## 2.

### **“Puxando pela memória”: aportes para uma contribuição à história da educação popular no Brasil**

No Brasil, o período que vai do final dos anos 1950 até meados dos anos 1960 é marcado pela efervescência de muitos movimentos de educação e cultura popular. A vivência acumulada por esses movimentos, nesse período específico da história, é responsável não só pela formulação de uma crítica radical à concepção hegemônica de educação da época, como também pela configuração de um novo campo de conhecimento no país – a educação popular.

Por esse motivo, o início dos anos 1960 é o período mais lembrado, estudado e discutido quando se fala em educação popular no Brasil. Depois de abril de 1964, com o golpe civil-militar que acometeu o país, todas essas experiências foram silenciadas, perseguidas, engolidas pela ditadura; muitas delas simplesmente deixaram de existir. Foram tempos difíceis e as décadas que se seguiram ao golpe – 1970 e 1980 – em se tratando da produção no campo da educação popular, foram até hoje pouco estudadas. O silêncio é também uma estratégia de sobrevivência e de resistência.

Por tratar-se da recuperação de uma experiência datada e que se relaciona com um período de reestruturação desse campo de conhecimento, o estudo aqui realizado se configura como uma contribuição à memória da educação popular no Brasil e assume a perspectiva teórico-metodológica da história, mas especificamente dos estudos sobre a memória, como o caminho mais profícuo para proceder o trabalho de recuperação da pesquisa feita pelo SApÉ. Entender a pesquisa do SApÉ como memória da educação popular no Brasil, representa uma possibilidade de contribuir com o registro histórico desse campo, para além dos cânones já instituídos.

#### **2.1. Entre a memória e a história - caminhos possíveis.**

Os estudos sobre a memória representam hoje uma área bastante reconhecida e ampla da História como disciplina acadêmica, sobretudo pela contribuição de estudiosos como Peter Burke (2005), Maurice Halbwachs (1990),

Jacques Le Goff (1990), Pierre Nora (1984), entre outros. A memória sempre foi objeto de estudo em muitas áreas, desde a Filosofia e a Sociologia, passando pela Antropologia e, principalmente, pela Psicanálise. Contudo, para a área da História ela sempre foi um terreno cheio de meandros e dificuldades, porque toca em temáticas complexas e de pouco consenso nesse campo, como o uso da memória como fonte histórica; a história oral e sua complexidade narrativa; a relação entre memória, esquecimento de poder; as diferentes temporalidades que se interpenetram nos estudos sobre a memória, entre outros.

Apesar da relação entre memória e história ser evidente -- afinal, um dos papéis do historiador é registrar, de alguma maneira a memória individual ou coletiva --, só a partir da década de 1970 como afirmam Silva e Silva (2006), os estudos da memória passam a ser reconhecidos e trabalhados como possibilidade de pesquisa no campo da história. Mesmo depois de muita resistência, não há como não reconhecer que hoje essa é uma área já plenamente consolidada e que traz muitas contribuições aos estudos historiográficos, como aponta Neves (2000, p. 4):

Não é original a referência aos trabalhos da memória. A tese de livre docência de Ecléa Bosi já em 1973 associava a memória ao trabalho e sugeria, ao analisar a história de vida de um grupo de trabalhadores paulistas idosos a partir de suas lembranças, que nossa sociedade contemporânea não sabe encontrar um lugar de dignidade para os mais velhos porque não reconhece que sua tarefa principal, fazer memória, é trabalho socialmente relevante. A arguição de Marilena Chauí à tese de Ecléa Bosi, publicada como "Apresentação" do livro que dela se originou, leva por título, precisamente, "Os trabalhos da memória" (Bosi, 1987). Mais recentemente, o Programa de Pós-Graduação em História da PUC/São Paulo intitulou "Trabalhos da memória" o alentado número 17 da revista Projeto História, que dedica 493 páginas a textos de autores brasileiros e estrangeiros sobre o tema da memória e de sua relação com a história.

A afirmação acima ratifica como os estudos sobre memória têm crescido consideravelmente no campo da história nos últimos anos. Esse crescimento, somado a um aprofundamento conceitual, contribuiu para que as pesquisas sobre a memória ocupassem outro patamar nos estudos historiográficos, ampliando o sentido comumente atribuído a ela. Passou-se então a entender que fazer memória significa mais do que simplesmente lembrar; significa revisitar o passado e



descobrir “no vivido”<sup>9</sup> novas pistas para entender o tempo presente e, conseqüentemente, para desenhar possibilidades para o futuro.

A maior parte dos teóricos que trabalham nesse campo, entre eles Neves (2004) e Barros (2009), indicam que, apesar de existir uma relação intrínseca entre elas, história e memória não são sinônimos. Contudo, embora sejam campos distintos não há como não reconhecer que a sua aproximação nos últimos tempos tem significado uma grande contribuição para a historiografia contemporânea. Sobre essa questão, Barros (2009, p. 36) afirma:

Desde já, será oportuno atentar para o fato de que, se Memória e História são coisas distintas e geram espaços de saber diferenciados, tal como já propunham autores como Maurice Halbwachs, em meados do século XX. Na última década, tem sido particularmente enfatizada a diversidade de riquezas que pode ser trazida pela interpenetração entre as duas instâncias. (...)

A memória se coloca assim como uma construção – tal como já se compreende desde há muito a Historiografia – e dar a perceber como essas duas construções podem interagir uma sobre a outra se constitui certamente em um dos desafios da historiografia do presente.

Na mesma linha de raciocínio, Neves (2004, p. 14) também afirma:

Memória e história são, portanto, distintas e não devem ser confundidas. E, se Le Goff parece sugerir uma certa genealogia que situa o nascimento da história nos trabalhos da memória, substituindo assim a relação de fraternidade entre *Clio* e *Mnemosine* do discurso mitológico clássico por uma relação de filiação da primeira em relação à segunda, não deixa de assinalar que a história, por sua vez, não cessa de retroalimentar a memória, constituindo-se, ela mesma, numa de suas fontes mais poderosas.

De acordo com Neves (2004, p. 15), Jacques Le Goff, na primeira frase do texto intitulado “Memória” – publicado originalmente por ele na Enciclopédia Einaudi (1990) e depois no livro *História e Memória* (1990), reconhece a importância, ou para usar as palavras da autora, a “crucialidade” dos estudos da memória.

Sem dúvida, é possível e pertinente um entendimento mais direto e imediato dessa crucialidade. Nesse primeiro sentido, o autor sublinharia para os historiadores seus leitores a importância fundamental da memória, importância essa que ao longo do artigo ele explicitará como sendo seu significado político e sua relação com o exercício do poder, ao afirmar que “tornar-se senhores da memória e do

---

<sup>9</sup> Neves (1998, p. 204) apresenta algumas das múltiplas formas em que se apresenta a noção de memória, em diferentes áreas do conhecimento e conclui que, se há alguma coisa em comum entre elas, é que “a memória é sempre uma leitura do vivido”.

esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam a sociedades" (LE GOFF, 1990, p. 13).

De acordo com Neves, a memória é um termo polissêmico que aporta muitos sentidos e, portanto, muitas possibilidades de entendimento. Além disso, ela se constitui hoje um campo de estudos enorme que permite aproximar-se, ao mesmo tempo, daquilo que é mais individual nos seres humanos (dos registros pessoais e íntimos das experiências) e aquilo que se constitui como um conjunto de valores, concepções e práticas coletivas de uma época. Nesse sentido, estudar a memória se relaciona tanto com a recuperação de uma experiência única, individual, como também nos remete à contextualização dessa experiência em sua época, com todas as interfaces e reflexões que ela carrega consigo.

Para efeito do estudo realizado, que pretendeu recuperar uma experiência de pesquisa realizada num campo e num tempo específico, destaco três aspectos fundamentais presentes nos estudos sobre a memória que guardam estreita relação com a proposta de trabalho aqui implementada, a saber: o conceito de memória como uma ação ativa e criadora; a relação entre memória e poder e as interfaces entre identidade, memória e projeto.

### **2.1.1. O conceito de memória como uma ação ativa e criadora**

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao conceito de memória e sua ampliação de sentido a partir dos estudos sobre memória coletiva feitos desde a década de 1970. Nessa perspectiva, a memória passa a ser entendida não como lembrança estática do passado, mas como uma ação ativa e construtora de sentido que articula na sua produção diferentes temporalidades. A maneira mais comum de se pensar na memória é reconhecê-la como uma espécie de lembrança do passado. Uma forma de trazer presente algo acontecido tempos atrás e que ficou registrado na lembrança. Nesse sentido bastante simplista, a memória é vista como “mera atualização mecânica de vestígios” e, portanto, representação “estática, imprecisa, parcial e distorcida” do passado, como afirma Barros (2009, p. 39). Por esses motivos, do ponto de vista da pesquisa histórica, a memória sempre foi considerada como um “dado pobre”, devido ao seu caráter provisório e impreciso.

Na contramão desse pensamento, se considerarmos memória no seu sentido mais amplo e contemporâneo, veremos cada vez mais o afastamento desse sentido comum de lembrança estática e de descrição mecânica de vestígios, para assumir um caráter ativo, criador de novas realidades, como afirma Neves (1998, p. 213-214):

Tantas vezes situados na perspectiva do sentido comum que associa os trabalhos da memória com o resgate do passado, não raro nos esquecemos de seu caráter sempre criador. Como afirma David Lowenthal, “toda memória transmuta experiências. Destila o passado mais do que o reflete”. Ainda que sem citar esse autor, Le Goff fornece a seus leitores elementos para aprofundar a compreensão da memória como construção ao sublinhar, na esteira de Pierre Janet, sua relação com o comportamento narrativo, seus movimentos sempre renovadores nos processos auto-organizativos, as associações múltiplas que incessantemente constrói e reconstrói entre temporalidades, a liberdade com que articula e re-significa suas coordenadas. Com Piaget, Le Goff conclui que a memória é sempre ativa na medida em que é sempre ordenação, releitura e construção.

A memória é uma recuperação do passado, no presente. Mas, como recuperação do vivido, ela não apenas traz à tona o que aconteceu. É uma “ordenação” do passado para uma “releitura” no presente que, sem dúvida, gera uma “construção”, um novo olhar para o que foi rememorado. Essa maneira de entender a memória lhe dá uma dimensão de movimento e de atualização dos acontecimentos muito diferente da visão antiga de “depósito de lembranças”. Sobre esse aspecto dinâmico dos estudos da memória Barros (2009, p. 36-37) afirma:

Desde já, algumas questões fundamentais merecem ser colocadas para uma maior compreensão acerca da Memória Social e de suas formas de interação com a História. Entre elas, e de modo a superar a inadmissível avaliação da memória como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante.

A memória está assim imbricada num jogo que coloca em relação diferentes temporalidades e, portanto, diferentes contextos, diferentes percepções da realidade, diferentes maneiras de se olhar para a mesma experiência, ou acontecimento. Como aponta Neves (2004, p. 15):

Cabe pensar que na memória, se entrecruzam temporalidades diferentes. Nos livros de memórias, particularmente, se entrecruzam o tempo narrado - no caso, a infância de Cecília [Meirelles] - e o tempo da narrativa - a década de 30 em que o texto foi escrito. Essas duas temporalidades estão entramadas no texto de tal maneira que o pesquisador não pode ignorar seu intrincado entrançamento.

Um estudo que pretenda se debruçar sobre a memória histórica, seja ela coletiva ou individual, precisa estar atento a esse jogo que aporta diferentes temporalidades e aos sinais que os documentos do passado dão para o tempo presente e para as projeções futuras. No documento estão inscritas muito mais do que lembranças, estão delineadas muitas dimensões que reconstroem a sua época e apontam leituras para outros momentos da história.

Na recuperação da pesquisa do SAPÉ é possível perceber tanto as concepções e conceitos presentes no campo da educação popular nos anos de 1980, época em que a pesquisa aconteceu; quanto às questões formuladas nas experiências de educação e cultura popular dos anos de 1960, que inspiram a construção desse trabalho. Quando nos aproximamos desse acervo, enquanto pesquisadores, com certeza as informações contidas neles nos levaram a novas questões sobre conceitos e práticas forjados no campo da educação popular que nos interpelam no tempo presente e também sobre o projeto de futuro a respeito da educação que queremos construir. Nesse sentido a recuperação da experiência do SAPÉ, mais do que um baú de lembranças, tornou-se algo vivo, dinâmico, ativo e criador, que transita nessas diferentes temporalidades e nos convocou a pensar os desafios contemporâneos da educação popular.

### **2.1.2. A relação entre memória e poder**

O segundo aspecto a ser destacado é a relação entre memória e poder, um tema que traz à tona diretamente a dinâmica entre esquecimento e lembrança, tensão sempre presente na escrita da história. Em que se ancoram as decisões a respeito do que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido na história? Alguns fatos, experiências, acontecimentos históricos ganham importância porque foram registrados, escritos e, por esse motivo, ganham projeção e certo estatuto de poder. Esse registro, contudo, deixa de fora da memória histórica outros fatos, experiências, acontecimentos talvez com igual peso e importância. A memória tem um papel fundamental nessa tensão entre esquecimento e lembrança porque tem a possibilidade de trazer à tona registros daquilo que está no esquecimento, ou

seja, incorpora, desvela, revela aquilo que muitas vezes não está evidente no registro da história. Nas palavras de Neves (1998, p. 214):

Uma segunda perspectiva de grande riqueza para a análise que o texto [*Memória, de Le Goff*] permite inferir é a íntima relação entre a memória e o poder. Ao reconhecer a ação seletiva da memória, e a particular dialética entre esquecimento e lembrança que a caracteriza sempre, Le Goff permite a seus leitores consolidar a convicção que a memória não se opõe ao esquecimento, mas o engloba.

A memória, portanto, tem um caráter insurgente e político, capaz de desvelar/revelar, por meio de outros olhares, traços apagados de uma história coletiva instituída. Ela ajuda a dar visibilidade a aspectos que, por vezes, não tiveram espaço na historiografia tradicional. A memória tem então a possibilidade de penetrar em espaços de silenciamentos e esquecimentos da história, relativizando com isso a dinâmica do poder que manipula o jogo entre esquecimento e lembrança. Como nos lembra Le Goff (1990, p. 13): “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.”

Considerando esse caráter político da memória, Le Goff afirma que ela precisa ser um instrumento que possibilite a “libertação” e não a “opressão” dos grupos sociais. Nas palavras de Le Goff (1990, p.47): “a memória, onde cresce a história, que, por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

A pesquisa do SAPÉ, como outras tantas experiências existentes no Brasil não circulou nos espaços acadêmicos, consolidados como de socialização de estudos dessa natureza. Do mesmo modo, o acúmulo de experiências dessa instituição pouco aparece nas reflexões acerca da educação popular e da educação de jovens e adultos no Brasil. Contudo, trata-se de uma importante instituição que não só produziu experiências inovadoras de trabalho, como esteve coerentemente articulada a um conjunto de ideias e conceitos que instituem a prática em educação popular no país. Recuperar o trabalho dessa instituição significa mexer nesse silenciamento e contribuir com o registro da memória histórica produzida sobre educação popular no Brasil.

### 2.1.3. Interfaces entre memória, identidade e projeto

O terceiro aspecto dos estudos sobre a memória que tomamos como base para a recuperação da experiência do SAPÉ, está referido a um texto do antropólogo brasileiro Gilberto Freire intitulado “memória, identidade e projeto”<sup>10</sup>, no qual fala da relação recíproca entre identidade e memória. Qualquer memória refere-se e representa diretamente uma identidade, seja ela pessoal ou coletiva, de uma pessoa ou um grupo social. Da mesma forma a identidade se constitui na memória e tem nela sua essência. Isso significa dizer que quem se aventura nos estudos sobre a memória não está isento desse contato com o que dá identidade à experiência memorada. Não se lembra, registra-se um fato, acontecimento ou experiência isolado de sua identidade, pois, como já dito anteriormente, “toda memória é memória do vivido”, o que implica a vida individual ou coletiva em todas as suas dimensões.

Essa identidade/memória lida no presente, não se separa, inevitavelmente, de um olhar para o futuro. Isso significa dizer que fazer memória tanto quanto olhar para o passado, implica a construção de um projeto de futuro. Como diz Neves (2004, p.19):

Fazer memória, e, por decorrência, escrever memórias, não é um exercício hedonístico, retrospectivo, feito de costas para a vida e o tempo presente. Talvez seja possível inclusive afirmar que não é assim sequer quando essa é a intenção daquele que escreve, uma vez que a escrita da memória, pessoal ou coletiva, individual ou social, sempre expressará a construção de uma identidade e nunca deixará de revelar um projeto de futuro.

No mesmo trecho, recorrendo a um texto de David Lowenthal, a autora nos lembra que “a memória, longe de recuperar o passado, destila o passado”. Destilar o passado significa aproximar-se dele lentamente, gota a gota, até, aos poucos, percebê-lo se transformar em outra coisa. Algo similar ao que é memorado, mas que mostra outra realidade, outro projeto de futuro.

A pesquisa do SAPÉ tem algumas características próprias e insere-se num tempo histórico, bastante peculiar: um país recém-saído do regime militar, com seus integrantes tendo vivido

---

<sup>10</sup> O texto é na verdade um capítulo do livro de Gilberto Freire intitulado: *Projeto e metamorfose*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

intensamente a repressão desse regime; um período de ampla expansão de experiências de educação popular na América Latina e, ao mesmo tempo, de revisão de conceitos e práticas desse campo; uma equipe com enorme acúmulo na área de alfabetização de adultos, educação e cultura popular, desde os anos 1960 e que carregava consigo muitas das grandes questões geradas nesse campo de trabalho, entre outras. Isso dá a essa experiência uma identidade e revela um projeto de atuação que foi desenhado com a pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. A pesquisa era, portanto, não apenas uma sistematização das trajetórias de seus integrantes, mas também um celeiro para a construção de um *ethos* de atuação dessa instituição. Um *ethos* que se revelou, nas produções e projetos desenvolvidos em mais de 20 anos de atuação.

Aproximar-se dessa experiência 30 anos depois pode revelar questões para pensar o tempo presente e desvelar noções que contribuirão para o campo da educação popular no futuro.

## **2.2. Procedimentos e opções metodológicas**

### **2.2.1. Considerações iniciais**

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida se baseia em grande parte na análise de documentos existentes no acervo do SAPÉ sobre a “Pesquisa Confronto”<sup>11</sup>, complementada com entrevistas e relatos orais.

Antes, porém de apresentar como se deu o processo de pesquisa propriamente dito, é necessário fazer algumas considerações que revelam traços importantes no desenvolvimento desse estudo. A primeira delas diz respeito ao trabalho com os documentos do acervo. Trata-se de um volume grande de

---

<sup>11</sup> Para facilitar a leitura, ao longo do trabalho passarei a usar a expressão abreviada: “Pesquisa Confronto”, para me referir à Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular”.

documentos que se encontravam apenas arquivados, sem qualquer forma de catalogação. Isso demandou um “mergulho” no material empírico (usando aqui toda a dimensão que a figura de linguagem propicia). Esse mergulho gerou uma espécie de tomada de contato íntimo, processual, lento e cuidadoso com todo esse acervo, e já uma entrada no universo da “Pesquisa Confronto”. Foi preciso criar toda uma ordenação, organização e classificação que resultou numa codificação própria para cada documento, visando possibilitar seu manuseio e referência. Esse contato foi fundamental para a primeira fase da pesquisa, que chamei de fase exploratória. De acordo com Munteal Filho (1998, p. 279) é nesse contato lento e processual que a pesquisa vai se desenhando, tomando forma e indicando quais elementos podem e devem ser considerados como relevantes:

O rompimento com a frieza dos arquivos se dá em parte com o interesse do pesquisador pelo seu tema, aliado a uma espécie de sensibilidade para a leitura das fontes, para o que nelas está contido, fazendo com que o investigador aos poucos estabeleça uma relação de intimidade/distanciamento crítico. Sobre essa dimensão do problema o historiador Luciano Figueiredo oferece uma contribuição muito rica: “mesmo com toda a frieza que carregam normalmente os documentos históricos, em alguns deles – decerto poucos – o tempo não consegue amenizar o impacto. E quanto maior a identificação que com ele estabelecemos maior é também o choque, pois, afinal, nossa sensibilidade está em jogo.”

A análise documental envolve um processo que vai do simples contato ao mergulho profundo no material para proceder a organização do acervo. Nesse sentido, a catalogação do acervo documental passa a ser mais que um dado frio de arquivo para ser um instrumento de entrada na “Pesquisa Confronto” e de construção de uma relação com o material empírico. Esse processo de ordenação será melhor explicitado mais adiante. Chamo atenção nesse momento para salientar que não se trata de uma catalogação fria, que poderia ter sido feita, sem maiores problemas, por um arquivista. A ordenação do material representou uma etapa importante do processo de pesquisa porque possibilitou a construção de caminhos e opções que influenciaram não só as etapas posteriores, mas o próprio delineamento do estudo a ser feito.

A segunda consideração a ser feita é que o trabalho de recuperação da “Pesquisa Confronto” não se deu apenas através da análise documental. Ele se valeu também do registro oral da memória de pessoas que viveram um processo mais amplo do que o escopo da pesquisa propriamente dita, mas que guardam



relação com a proposta de investigação feita pelo SAPÉ. Essas pessoas são, de alguma forma, responsáveis pela configuração desse campo de conhecimento, que hoje se chama educação popular no Brasil e pelas suas mudanças e reconfigurações ocorridas nele ao longo dos tempos. Algumas delas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da “Pesquisa Confronto”, outras em ações anteriores que influenciaram o desenvolvimento de todo esse trabalho. Ao longo do texto, algumas dessas pessoas, especialmente ligadas ao trabalho do MEB, do NOVA e do SAPÉ, serão apresentadas para que se tenha um registro da sua trajetória e de sua importância para a constituição do campo da educação popular no Brasil.

Esses registros de memória oral foram coletados de diferentes maneiras. A primeira delas e talvez a mais significativa, ocorreu durante a etapa de organização dos documentos. Como todo o acervo da pesquisa encontrava-se guardado na casa de Aída Bezerra <sup>12</sup>, foi inevitável acontecerem muitas “conversas espontâneas” com ela durante o processo de catalogação do material. Chamo de “conversas” porque não se tratava de entrevistas previamente pensadas, nem mesmo de gravações delas feitas. Algumas vezes tentei gravar, mas Aída ficava pouco à vontade com o gravador e o assunto não fluía.

Esses encontros foram registrados em tópicos num caderno de campo que, claro, carregam a marca da subjetividade, mas esses registros foram importantes para trazer à tona alguns aspectos que direcionaram o curso desse estudo. Um deles, talvez o mais explícito, foi a questão dos antecedentes da “Pesquisa Confronto”.

A pesquisa não é só o que foi feito na pesquisa. As questões não nasceram ali. Ela estava cheia de muita coisa. Tinha muitas experiências que vinham atrás dela. Ou seja, a “Pesquisa Confronto” não começa com a sua formulação nos anos 1980. Ela carregava muitas perguntas que vinham sendo feitas desde os anos 1960 e que não encontravam lugar nas experiências desenvolvidas desde então para se aprofundar, visualizar, responder, a essas perguntas” (Diário de campo, jan. 2016).

Nessas “conversas”, Aída, falava bastante da vivência e da experimentação de caminhos feita no MEB e, posteriormente, de como surgiu, nas assessorias em alfabetização de adultos do NOVA, a ideia de que as antigas perguntas forjadas no campo da educação popular se transformassem em uma experiência de pesquisa.

---

<sup>12</sup> **Maria Aída Bezerra Costa.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

A partir dessas “conversas” foi ficando mais claro que não se poderia falar sobre a “Pesquisa Confronto” apenas a partir de sua formulação nos anos 1980. Era necessário voltar um pouco no tempo e recuperar uma trajetória anterior em que se forjaram questões sobre alfabetização de adultos e sobre como se processava, de fato, o pensamento de um adulto que se aventurava nessa relação com a escola e no aprendizado da leitura e a escrita. Passei a chamar esse recuo na história de “antecedentes da pesquisa do SAPÉ”.

A aproximação com os antecedentes do trabalho do SAPÉ se constituiu então como parte fundamental da recuperação da “Pesquisa Confronto”. Não seria possível entender plenamente a proposta construída pelo SAPÉ sem recorrer ao percurso feito pelas pessoas que integravam sua equipe e sem entender as questões construídas historicamente no campo da educação popular e que a pesquisa tentou enfrentar. Portanto, a tentativa de recuperação desses dois momentos históricos, a partir de duas experiências específicas – o MEB e o NOVA – representam parte fundamental desse trabalho e que recupera, por outros vieses, a história da educação popular no Brasil.

As “conversas espontâneas” com Aída mostram muito claramente a importância do relato oral e da memória sobre o processo vivido, para a configuração do roteiro dessa proposta de tese, embora isso não estivesse previsto. O contato com a memória oral que recupera esse período se deu também através de outros três materiais: dois deles publicados durante o último ano de realização desse estudo e mais um que, embora tenha sido produzido há algum tempo atrás, foi publicado somente em 2016.

O primeiro desses materiais foi um livro organizado por José Ricardo Ramalho e Neide Esterici, publicado em 2017: *Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura*, (2017). O livro de 358 páginas, construído a partir da Comissão Nacional da Verdade<sup>13</sup>, reúne um conjunto de entrevistas com educadores que viveram o auge das experiências dos

---

<sup>13</sup> A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. O foco principal será apurar casos de desaparecidos políticos. De acordo com o livro-documento *Direito à Memória e à Verdade*, elaborado pelo governo federal, há 150 casos de opositores do regime militar que desapareceram após serem presos ou sequestrados por agentes do Estado. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632. (Pesquisado em: <http://www.cnv.gov.br/index.php>, acesso em 26/09/2017).

anos de 1960, os confrontos com a ditadura e o desenho de novas estratégias de resistência à repressão. Nesse livro estão publicadas, na íntegra, as entrevistas de Aída Bezerra, Beatriz Costa<sup>14</sup>, Francisco Lara, Pedro Pontual, entre outros. Os relatos orais constantes desse material ajudaram na recuperação dos percursos construídos por esses militantes durante o governo militar no Brasil e do processo de reconfiguração do trabalho de educação popular como forma de resistência à ditadura.

O segundo material intitulando-se *Nos bastidores da memória: 50 anos de educação popular no Brasil – 1965/2015* é também um conjunto de entrevistas, publicadas em forma de DVD, contendo cerca de três horas de gravação editadas. Organizado por Osmar Fávero e Gerson Tavares (2017), esse material é resultado de um projeto feito pelo CREMEJA – Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos, sediado na UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, através do edital PROEXT 2013/SESU/MEC. O projeto buscou registrar a memória de educadores populares envolvidos nos movimentos de educação e cultura popular desde a década de 1960. Nesse material encontram-se entrevistas gravadas com Aída Bezerra, Beatriz Costa, Regina Rocha<sup>15</sup>, Leticia Cotrim<sup>16</sup> e Sergio Haddad e Vera Masagão, especificamente sobre as “agências”<sup>17</sup> de educação popular em que estiveram envolvidos no período da ditadura militar, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980.

Um terceiro material menos utilizado, mas que igualmente contribuiu para uma retomada da memória histórica da educação popular, é a tese de Maria

<sup>14</sup> **Beatriz Bebiano Costa** (Bia). Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>15</sup> **Regina Rocha** (*in memoriam*). Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>16</sup> **Maria Letícia Ligneul Cotrim** (Letícia Cotrim). Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>17</sup> O que estamos aqui chamando de “agências” são, na verdade, organizações da sociedade civil que se estruturaram a partir do início da década de 1970, como estratégia de retomada de ação junto às camadas populares. Nesse período trata-se basicamente de instituições que se organizam em torno das Igrejas Católica e Protestantes e que realizavam assessoria a grupos populares. Na verdade, essas agências são criadas com o apoio de bispos especificados ligados a experiências de educação popular e não das Igrejas como instituições, especificamente. Havia, nesse momento, um forte aporte financeiro de organizações internacionais ligadas à igreja e sobretudo ao Conselho Mundial de Igrejas, interessadas em ações dessa natureza na América Latina. A partir do final dos anos 1990 esse aporte financeiro passa a ficar cada vez mais diminuído e muitas dessas instituições encerram suas atividades, como é o caso do SAPÈ e do NOVA.

Clarisse Vieira, defendida em 2006 e publicada em livro em 2016: *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Nesse trabalho, a autora revisita a história da educação popular nos anos de 1960, a partir das memórias de cinco educadores nela envolvidos: Osmar Fávero<sup>18</sup>, Vera Barreto, Luiz Carlos Barreto, Aída Bezerra e Renato Hilário.

Por fim, uma terceira consideração importante a ser feita é que o processo de construção desse estudo foi se desenhando a partir da imersão no campo, na interação com os documentos e no contato com o registro recente de todas essas memórias. Isso significa dizer que o caminho proposto inicialmente se configurou como uma projeção do que devia ser feito, mas, à medida que o contato com o material empírico foi avançando e o aprofundamento teórico sendo feito e refeito, foi ficando claro o caminho metodológico a seguir e daí a se perceber que o trabalho se estruturava como uma contribuição à memória da educação popular no Brasil. Isso nos faz reconhecer o processo precisa ser considerado como uma ferramenta de pesquisa, tal como aponta Munteal Filho (1998, p.272):

O trabalho de pesquisa nos mais diversos arquivos exige preliminarmente, do meu ponto de observação, a tomada de duas precauções básicas. Não existe um modelo único a ser seguido quando se trata de consultar em arquivo e penetrar no seu acervo. A intimidade com a pesquisa vai sendo construída à medida em que o investigador define seu tema; domina as leituras de apoio; exhibe uma certa consistência teórica; é capaz de manter constantemente a dúvida acerca de suas hipóteses de trabalho; e, finalmente, talvez neste caso o elemento mais importante para aquele que inicia a sua trajetória na graduação em história, promove a dessacralização da fonte.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir das seguintes etapas de trabalho:

### **2.2.2. FASE EXPLORATÓRIA: organização, classificação e codificação do acervo documental da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**

#### **a) Organização do material documental existente**

Havia no acervo do SAPÉ doze caixas arquivo com uma etiqueta de identificação, nas quais se lia: “Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento

---

<sup>18</sup> **Osmar Fávero.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

na Educação Popular”. Esse material foi guardado no momento em que o SAPÉ tomou a decisão de desmontar a sede localizada no Prédio da PALONG – Associação Palácio das ONGs<sup>19</sup>, no centro do Rio, entre o final do ano de 2006 e início de 2007. Na ocasião, o SAPÉ tinha finalizado as atividades de seu último projeto: o *Almanaque do Aluá* nº 2<sup>20</sup> e, com isso, achou por bem encerrar a atuação dessa instituição, depois de 20 anos de existência. A sala onde funcionava o SAPÉ foi cedida a outra instituição.

Devido ao grande volume de material existente, encerramento das atividades da instituição, todo o acervo teve que ser revisado no sentido de identificar o que era importante guardar e o que podia ser descartado. Depois, esses materiais foram alocados em caixas-arquivo, identificadas com etiquetas contendo o nome dos projetos. Havia ainda o desejo de organizar uma ação que envolvesse a catalogação, digitalização e disponibilização do acervo, o que não aconteceu. Todo o material ficou desde então guardado na casa de Aída Bezerra.

O fato de existirem doze caixas identificadas como sendo materiais referentes à pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular”, não significava que os materiais encontrados nessas caixas eram, de fato referentes à pesquisa. Eles estavam apenas armazenados, guardados da melhor maneira possível, considerando o momento de decisão sobre o fechamento do SAPÉ e a urgência de entrega da sala para outra instituição.

Feito esse pequeno histórico de como foram armazenados os documentos, fica óbvio dizer que antes de pensar qualquer proposta de estudo desse material ele precisaria ser identificado, organizado e categorizado. Para tanto, a primeira etapa do trabalho de campo foi a catalogação de todos os documentos existentes nestas doze caixas, o que se constituiu como fase exploratória da pesquisa. Um

<sup>19</sup> Em 1999, por iniciativa de Wanda Engel, então titular da Secretaria de Estado de Assistência Social do governo Fernando Henrique Cardoso, o antigo prédio da extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) situado na Av. General Justo, 275 – Centro – Rio de Janeiro, foi cedido para que organizações não-governamentais ali montassem suas sedes. As ONGs que aceitaram o desafio de ocupar o prédio criaram uma associação chamada Associação Palácio das ONGs – PALONG

<sup>20</sup> O Projeto *Almanaque Aluá* nº 2 foi feito com financiamento do MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, teve uma tiragem de 330 mil exemplares e foi distribuído em todo território nacional. O SAPÉ foi responsável pela a produção, edição e acompanhamento da impressão desse material e o MEC cuidou da distribuição durante o ano de 2006. Receberam o *Almanaque do Aluá* nº 2, em suas residências, todos os professores que atuavam no PBA – Programa Brasil Alfabetizado naquele ano e todas as escolas que tinham declarado possuir a modalidade EJA no Censo Escolar de 2005.

trabalho longo, mas extremamente necessário. Essa ordenação teve como objetivo não apenas facilitar o manuseio dos documentos, mas também servir de base para o reconhecimento e identificação de cada material, ajudando na seleção de quais seriam mais importantes explorar em cada etapa. A realização dessa fase possibilitou a identificação de todo o material existente no acervo do SAPÉ sobre a “Pesquisa Confronto”; o reconhecimento de materiais em duplicidade (inclusive aqueles que estavam em caixas diferentes) e a criação de uma primeira etapa de categorização.

Para facilitar a guarda e o manuseio dos documentos, cada um deles foi colocado numa folha de papel A3 – 90 gr., dobrada ao meio, formando uma espécie de pasta, indicando-se nela o tipo de documento ali encontrado. Esse trabalho exigiu bastante atenção e cuidado, pois se tratava de documentos antigos que necessitavam higienização (retirada de grampos ou clips enferrujados etc.). Além disso, o trabalho precisou ser algumas vezes refeito porque, na confrontação de determinado documento, percebia-se que ele, na verdade, era diferente do que se tinha imaginado inicialmente, e, por isso, ficaria melhor localizado em outra caixa. Nessa fase, não se tinha a possibilidade de ler os documentos na íntegra, mas uma leitura dinâmica de cada um foi necessária, para que se pudesse reconhecer o tipo de material que se tinha em mãos.

Outra observação importante é que, num primeiro momento, o trabalho foi feito caixa por caixa, uma de cada vez. Mas, depois de passar por todas elas, foi preciso juntar o material todo e, aí sim, reordenar as caixas para montar os conjuntos de documentos afins, pois estavam dispersos em diferentes caixas, sem um critério previamente definido. De imediato, duas caixas foram descartadas. Elas continham fitas K7 usadas para o registro de áudio das entrevistas realizadas com professores e alunos do processo de alfabetização e dos seminários realizados ao longo do trabalho. Todo esse material já havia sido transcrito e as transcrições encontram-se no acervo. As fitas, devido ao tempo já não estavam mais em condição de uso.

Desse trabalho resultou a classificação do material em dez caixas, cada uma delas com um grupo de documento, de acordo com as categorias abaixo elencadas:

**Tabela 2 – Classificação do material empírico da pesquisa em séries<sup>21</sup>**

<b>SÉRIE A</b>	A pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”: gênese e primeiras formulações, desenvolvimento do processo e sínteses produzidas
<b>SÉRIE B</b>	Registros de reunião de equipe e transcrições das entrevistas com alunos e professores
<b>SÉRIE C</b>	Diários de campo
<b>SÉRIE D</b>	Produções dos alunos e avaliações
<b>SÉRIE E</b>	Seminários de alfabetização de adultos
<b>SÉRIE F</b>	Mapeamentos temáticos
<b>SÉRIE G</b>	Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Educação Política
<b>SÉRIE H</b>	Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Produção Associada
<b>SÉRIE I</b>	Relações Institucionais, Assessorias e Projetos do SAPÉ
<b>SÉRIE J</b>	Documentos históricos do SAPÉ

### **b) Mapeamento do material físico existente nas caixas e codificação**

Passado esse primeiro momento de contato e reordenação do material, os documentos precisavam ser listados para que se pudesse ter uma visão global do acervo, a fim de dimensionar, de forma precisa, o volume real do material

<sup>21</sup> O trabalho de organização e catalogação dos documentos em séries foi feito de acordo com a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade).

existente. Foram então criadas as séries e os documentos descritos de acordo com a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade), reunindo o maior número possível de informações sobre cada documento, a saber:

- Número de ordem
- Tipo de documento
- Título
- Autor (se houver)
- Data
- Número de páginas
- Observações

A realização desse trabalho possibilitou ajustes na identificação dos documentos feita inicialmente, reunindo materiais iguais que ainda estavam em pastas separadas. Nesse momento, foi possível também perceber que o nome e a numeração das caixas, bem como a forma como se nomeavam os documentos (ou seja, aquilo que havia sido escrito na folha A3), também precisavam de ajustes. Viu-se que seria importante escrever na folha A3 exatamente o título que se encontrava no documento e não tentar dizer com as próprias palavras de que material se tratava. Esses ajustes foram sendo feitos à medida em que eram produzidas as séries.

Outra informação importante é que foi necessário criar uma codificação própria para possibilitar a identificação dos materiais no momento em que fosse necessário referenciá-los ao longo do trabalho. Para tanto, foi usado, em caixa alta, a letra que identifica a *série*, indicando assim em que caixa o material se encontra; em seguida o número correspondente ao *tipo de documento* e em seguida o número do *título do documento*. Além disso, para se fazer qualquer referência a um desses materiais no corpo do trabalho acrescentou-se a esta codificação o nome do SAPÉ, a fim de indicar que trata-se de um documento do acervo dessa instituição. Por exemplo, o documento (SAPÉ, A.05.01), refere-se à **série A**: “A pesquisa confronto de sistema de conhecimentos na educação popular: gênese e primeiras formulações, desenvolvimento do processo e sínteses produzidas”; ao **tipo de documento 05**: “Atas de fundação e cartas de apresentação”; e ao **título do documento 01**: “Ata de fundação do SAPÉ”.



As séries I e J não foram consideradas na realização deste estudo. Os materiais identificados na série I, por exemplo, dizem respeito às relações institucionais e aos projetos que o SAPÉ foi desenvolvendo ao longo de sua existência. Alguns projetos têm relação com a “Pesquisa Confronto”, mas não para o que se pretendia explorar na tese. Segundo Aída Bezerra, as ações mais significativas que o SAPÉ desenvolveu, a saber: os “Coletivos de Autoformação”, que culminaram na organização e publicação da Rede BAM – Banco de Ajuda Mútua, e as três edições do *Almanaque do Aluá*, foram decorrências de questões apontadas pela pesquisa. Explorar as relações que esses projetos tiveram com as provocações feitas pela pesquisa é um tema bastante instigante, mas não factível na proposta atual.

Da mesma forma, a série J contém um conjunto de documentos históricos do SAPÉ, bem como documentos burocráticos, como atas de assembleia, relatórios de atividades, relatórios de movimentação financeira etc. Esses documentos também não constituem fonte direta de consulta para o estudo proposto.

A pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” tinha na sua formulação quatro linhas de atuação que se desdobraram depois em três vertentes de trabalho: a primeira era a “Alfabetização de adultos”, a segunda a “Formação Política” e a terceira a “Produção Associada”. As séries G e H referem-se, respectivamente, às vertentes da Formação Política e da Produção Associada. Devido ao tempo para realização deste trabalho e o recorte feito no campo da alfabetização, essas duas vertentes também não foram exploradas neste estudo. Sendo assim, para efeito deste trabalho foram consideradas apenas as séries de A a F.

As dez séries com a descrição de todos os documentos existentes no acervo compõem o Anexo 01. A visão global dessas séries direcionou as novas fases da pesquisa, possibilitando a definição de quais documentos foram utilizados nesse estudo e quais, por questão de tempo, não puderam ser explorados.

### **2.2.3. REFERENCIAL HISTÓRICO DE BASE: Os antecedentes da Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”**

Conforme indicado, antes de explorar detalhadamente o material empírico, uma investigação paralela foi importante para melhor entender a proposta de trabalho do SAPÉ. Essa investigação refere-se ao que se convencionou a chamar de antecedentes da “Pesquisa Confronto”, ou seja, um estudo sobre duas instituições específicas: uma no início de 1960 até o início dos anos 1970, o MEB – Movimento de Educação de Base; outra nos anos 1970 e 1980, – o NOVA Pesquisa e Assessoramento e Avaliação em Educação. Esse recorte se justifica num primeiro momento pelo fato de que algumas pessoas da equipe central do SAPÉ trabalharam nessas duas instituições e, nessa atuação, estiveram envolvidas em experiências de alfabetização de adultos.

Outra justificativa importante para esse estudo é que não estou chamando de “antecedentes” por acaso. Como dito anteriormente, a “Pesquisa Confronto” não nasceu de uma ideia brilhante. A formulação dessa proposta de investigação nos anos de 1980 é, na verdade, a sistematização de muitas perguntas que foram se constituindo em toda uma história no campo da alfabetização de adultos desde o final da década de 1950, em muitas experiências espalhadas em todo o território nacional, como é o caso dos processos experimentados por Paulo Freire em Recife/PE e em Angicos/RN, a alfabetização promovida pelo MCP, o Programa de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal, entre outros. O MEB e o NOVA, são exemplos significativos dessa história e bastante representativos desses questionamentos, dessas experimentações. A pesquisa implementada pelo SAPÉ ousou enfrentar essas perguntas abrindo novas possibilidades e caminhos para o aprofundamento da questão.

A ideia de se recuperar a experiência do MEB teve, por um lado, a intenção de apresentar uma visão acumulada pelos integrantes do SAPÉ sobre a origem e os princípios fundantes de um pensamento que se passou a chamar de educação popular no Brasil. E, por outro lado, mostrar as inquietações em torno da alfabetização de adultos presentes em muitas iniciativas e experiências implementadas, no Brasil, nesse período. Essas inquietações serão caracterizadas representativamente por um estudo sobre a atuação MEB e as opções

metodológicas que ele foi fazendo e experimentando na sua trajetória, até 1965 aproximadamente. Importante destacar que o estudo aqui apresentado concentra-se na primeira fase do MEB, que vai da sua criação em 1961 até a implantação do golpe-civil militar de 1964. Isso representa a fase mais produtiva e criativa do movimento. A instauração do golpe teve grande influência nos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960, pois a maior parte deles simplesmente deixou de existir devido às perseguições do regime ditatorial. O MEB, porém, continuou suas atividades, mudando radicalmente sua orientação e consequentemente no seu modo de atuar junto às comunidades e grupos populares. A maior parte de suas lideranças saíram ou foram afastadas dos cargos e o movimento assume outra postura de atuação muito mais conservadora.

Na sequência dessa fase de aprofundamento teórico e continuando a exploração dos antecedentes da “Pesquisa Confronto”, o estudo centrou-se na criação e nas ações implementadas pelo NOVA - Pesquisa e Assessoramento e Avaliação em Educação, nos anos 1970-1980. A atuação do NOVA remonta um contexto de ditadura militar e a tentativa de articulação de diferentes educadores militantes no campo da educação popular como uma estratégia de resistência. Considerando esse contexto e essa experiência específica é possível encontrar não só uma boa produção teórica que traz à tona temas importantes debatidos num momento de revisão teórica da educação popular seja no Brasil ou no continente latino-americano, como uma proposta alternativa de trabalho: as assessorias. Nesse período, temas como a questão do “poder” e da relação “saber x poder” nas experiências educativas, por exemplo, passam a ser alvo de discussão em diversas experiências na América Latina<sup>22</sup>.

O estudo dessas duas experiências revela o material histórico de base para a constituição da pesquisa e com isso o seu contexto mais amplo, na linha do que nos apresenta Neves (2004, p.12):

Não são triviais os problemas de contextualização da documentação que utilizamos em nosso trabalho de pesquisa, sobretudo se consideramos que essa contextualização não é uma simples moldura factual que permite situar o texto no tempo cronológico, mas é expressão do tempo histórico, denso, complexo, contraditório e, de certa forma, constitutivo do texto. E preciso tenacidade para preencher os vazios de informações lacunares, é fundamental saber que os silêncios

---

<sup>22</sup> Sobre essa questão ver: Rocha (1980), Garcia (1985), Puiggrós (2001), Alfaro y Corvalan (2006).

podem ser mais eloquentes que as palavras, e sensibilidade para reconhecer feridas ainda abertas e que é preciso respeitar.

#### **2.2.4. PRODUÇÃO DE SABER: análise do material da pesquisa e produção de novos sentidos**

Nessa fase do trabalho apresenta-se o desenho da pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ descrevendo, com base nos documentos, sua origem, sua formulação, sua metodologia de trabalho e algumas categorias construídas como resultados dessa proposta de investigação.

Considerando essa fase do trabalho, a pesquisa mapeia os principais conceitos que estão envolvidos no trabalho do SAPÉ, implícita ou explicitamente. Nesse sentido, o trabalho enfrenta duas grandes temáticas: por um lado as relações entre “conhecimento e saber”, “conhecimento e poder”. Por outro lado, a ideia da “negociação”, tendo como base uma discussão que se desenvolveu bastante nos últimos sobre “negociação cultural”, se relaciona diretamente com os conceitos estruturantes do trabalho do SAPÉ, ou seja, as noções de “confronto de saberes” e “negociação” e foi feita em estreita ligação com o material empírico.

A essa altura, os achados da “Pesquisa Confronto” e as categorias levantadas na etapa anterior passaram por nova discussão conceitual a partir dos dados encontrados no material documental. Isso aponta para a conclusão do trabalho, buscando entender a recuperação da experiência do SAPÉ e as novidades que ela traz para o campo da educação popular, um campo que se constitui como espaço vivo e em constante movimento e reconstrução.

**3.****Antecedentes da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – 1º Momento: o MEB – Movimento de Educação de Base**

O objetivo desse capítulo é situar a experiência do MEB no conjunto de movimentos de educação e cultura popular no Brasil, nos anos de 1960 localizando esse movimento como um dos antecedentes da Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular<sup>23</sup>. Como se trata de uma experiência bastante significativa e de abrangência nacional, seria impossível analisar toda a contribuição do MEB em apenas um capítulo. Outras teses e dissertações já se ocuparam de fazer esse estudo de maneira mais completa e minuciosa. O esforço aqui implementado será então de tentar perceber quais eram as grandes questões da alfabetização de adultos colocadas pela conjuntura política dos anos 1960 e amplamente enfrentada por esses movimentos de educação e cultura popular. O MEB é bastante representativo das reflexões sobre esse tema e, portanto, o nosso principal interlocutor. A ideia é fazer emergir no histórico desse movimento o aprendizado obtido por ele na sua trajetória inicial (1961 a 1965) e perceber como o MEB ousou enfrentar essas questões na sua prática no campo da alfabetização de adultos.

Contudo, não se pode tentar entender a prática de alfabetização do MEB com as escolas radiofônicas sem considerar o cenário político e eclesial em que se situa o convênio firmado em março de 1961 entre o Governo Federal (Presidência da República) e a Igreja Católica (CNBB) para a sua criação, pois como diz Wanderley (1980, p. 34):

Se aceito a tese de que aquele MEB foi um movimento histórico (vale frisar que, dentre os que atuaram no campo da cultura popular, foi ele o único a continuar depois de 1964, mas mudando paulatinamente de orientação), ele só foi o que foi precisamente por ter existido num momento de nossa história com características apontadas para o plano econômico, político, cultural e social, determinantes de sua

---

<sup>23</sup> Importante lembrar aqui que, dentre as experiências em curso no Brasil no início dos anos 1960, o MEB dialoga com essa pesquisa também pelo fato de que Aída Bezerra e Rute Rios, pessoas-chave da equipe de fundação do SAPÉ trabalharam ativamente na implementação do MEB nesse período.

existência e das demais experiências então existentes e que foram influenciadas por essas mesmas experiências.

No início dos anos 1960, havia no Brasil um conjunto de iniciativas implementadas no campo da educação e cultura popular, que mudou consideravelmente a forma de se pensar a alfabetização de adultos construída até aquele momento. Essa era, portanto, uma temática urgente que mobilizava tantas ações governamentais quanto a ação dos movimentos de cultura popular que estavam presentes em diversas partes do país, sobretudo no Nordeste<sup>24</sup>. O desafio de proporcionar aprendizagem de leitura e escrita a um imenso contingente de adultos analfabetos apontava para a conjuntura política brasileira e era, ao mesmo tempo, reflexo dessa conjuntura, o que gerava múltiplos entendimentos da questão e a experimentação de diferentes maneiras de desenvolvê-la. O MEB foi um desses movimentos e a análise de sua trajetória se constitui no recorte para entender o contexto desse período e as questões daí decorrentes.

<sup>24</sup> Segundo BEZERRA e RIOS (1995, p. 6-7, *nota de rodapé*), no primeiro trimestre de 1964, havia nos Estados Nordestinos os seguintes movimentos ou campanhas de educação de adultos, com algum trabalho mais significativo:

<b>Maranhão</b>	• Movimento de Educação de Base
<b>Piauí</b>	• Movimento de Educação de Base
<b>Ceará</b>	• Movimento de Educação de Base
<b>Rio Grande do Norte</b>	• Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado “De pé no chão também se aprende a ler”
	• Campanha de Alfabetização da Prefeitura de Natal
<b>Paraíba</b>	• Campanha de Educação Popular (CEPLAR)
	• Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA)
<b>Pernambuco</b>	• Movimento de Educação de Base
	• Movimento de Cultura Popular (MCP)
	• Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal
<b>Alagoas</b>	• Movimento de Educação de Base
<b>Sergipe</b>	• Movimento de Educação de Base
	• Centro Popular de Cultura da UEE
	• Campanha de Alfabetização da Secretaria de Educação
<b>Bahia</b>	• Movimento de Educação de Base
	• Centro Popular de Cultura

**FONTE:** *Documento Básico do Seminário de Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos, SUDENE, MECOR, Divisão de Documentação, Recife, janeiro de 1967.*

### 3.1. Alfabetização de adultos no Brasil - puxando o fio da meada...

Alguns autores, como Freire (1989), Beisiegel (1974) e Paiva (1973), desenvolveram importantes estudos que remontam a história da educação de adultos no Brasil desde os tempos coloniais. Considerando essa amplitude histórica da educação de adultos e ampliando o olhar para a educação em geral, não é difícil perceber o quanto o processo de escolarização da população brasileira foi longo, excludente e, desde o seu nascedouro, tratado como privilégio. É na raiz de um problema mais amplo – a democratização do ensino no Brasil – que podemos perceber a origem do analfabetismo como fenômeno que conhecemos e enfrentamos até os dias atuais. Um exemplo disso é o fato de que “ao findar o Império, para uma população de 14 milhões de habitantes, estavam matriculados em todas as escolas do país menos de 250 mil alunos” (Beisiegel, 1974, p. 65).

Embora a história alfabetização de adultos no Brasil seja longa e complexa, há certo consenso de que as iniciativas mais sistemáticas de enfrentamento dessa questão só acontecem a partir do início do século XX. As campanhas de alfabetização de adultos desse período são marcadas por uma compreensão de que era necessário reduzir os índices de analfabetismo para aumentar o desenvolvimento do país e isso significava salvar os analfabetos das “trevas da ignorância”. Essas campanhas são responsáveis pela disseminação de um conteúdo ideológico que molda toda uma visão e um discurso sobre a inferioridade dos analfabetos, identificando o analfabetismo como uma doença, como um mal que precisa ser “tratado”, “erradicado”. Discurso esse que acompanhará a história posterior (quicá até os dias de hoje).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam que ao final do Império “82 % da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. No Censo de 1920 esse número cai para “72 % da população acima de cinco anos de idade” e chega-se à década de 1940 com 56,2% da população brasileira com mais de 15 anos de idade ainda sem o domínio do código escrito. Cumpre destacar que nesse período era negado aos analfabetos o direito ao voto, portanto, na década de 1940 mais de 50% dos adultos brasileiros não eram eleitores.

Até a década de 1930 o ensino de adolescentes e adultos não era obrigatório e até o final dessa década não há uma ação nacional, feita pelo Governo Federal,

para a alfabetização de jovens e adultos. Isso só vai acontecer em 1947 com a criação da CEAA - Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos<sup>25</sup>. Essa é a primeira iniciativa massiva, de abrangência nacional, implementada pelo Ministério da Educação e Saúde, para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil. Ainda durante a década de 1950 duas outras campanhas subsidiadas pelo Governo Federal foram criadas: em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA. Além dessas destaca-se também a criação, em 1958, do SIRENA – Sistema Radioeducativo Nacional<sup>26</sup>, que desenvolvia programas de alfabetização de adultos via sistema de rádio, tendo como base uma experiência piloto feita em Leopoldina/MG.

A mudança gradativa de uma visão de analfabetismo forjada nas campanhas de alfabetização do início do século XX vai se dar na segunda metade da década de 1950, época que Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) chegam a chamar de “o período de luzes para a Educação de Jovens e Adultos (1959 a 1964)”. Essa mudança ocorre tanto do ponto de vista governamental, quanto pelos movimentos decorrentes da sociedade civil e dois destaques apontam para o início dessa mudança de concepção. O primeiro deles é a posição que começa a ser assumida pelos técnicos do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, frente ao debate em torno da relação entre educação e desenvolvimento. No final da década de 1950 o processo de industrialização do país, iniciado nos anos 1930, já estava

<sup>25</sup> Segundo Beisiegel (2010, p. 22 – 23) a CEA – Campanha de Educação de Adultos [ou *CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, como chamam os outros autores*] foi concebida e coordenada por Manoel Bergström Lourenço Filho. Propunha-se a estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado em idade própria. No primeiro ano de funcionamento programou a instalação de 10.000 classes noturnas de ensino de adultos. Nos anos seguintes esse total de classes seria ampliado para 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500, em 1950. O principal imperativo da campanha seria estender às massas iletradas o domínio das técnicas elementares de cultura: a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais, isto é, a educação de base, então entendida pelo educador como correspondente aos conteúdos do ensino primário comum. Em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do aluno analfabeto, especialmente “o desuso da capacidade de aprender” e a “falta de treino para aprender”.

<sup>26</sup> De acordo com Baumworcel (2008), o SIRENA foi criado em 1958 e durou até 1963, quando foi incorporado pela Rádio Educadora de Brasília. Muitas emissoras católicas tinham convênio com o SIRENA e a partir desse sistema criavam escolas radiofônicas distribuindo aparelhos receptores pelos párcos. Algumas dessas escolas, num primeiro momento, foram incorporadas pelo MEB, que mudou radicalmente a forma de produção e emissão de aulas e programas radiofônicos, que passaram a ser descentralizadas das escolas, com treinamento de monitores, e a recepção organizada das aulas e apoio da supervisão.



consolidado. Além disso, o modelo de crescimento econômico, pautado numa ideia desenvolvimentista associado às iniciativas implementadas pela UNESCO e OEA na América Latina, reacendem uma antiga crença sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico.

Essa crença leva o governo a pensar uma forma de reestruturação dos sistemas de ensino e também das campanhas de alfabetização de adultos. Sempre com a intenção de propiciar maior desenvolvimento econômico do país. O tema era polêmico e influenciava o debate em diversas instâncias, levando à busca não só de novos métodos e de reestruturação do sistema, mas também de uma teoria própria de educação que sustentasse as exigências do crescimento econômico. No campo específico da Educação de Adultos esse debate impulsionou, como apontam Paiva (1973) e Fávero (2000), a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958.

No bojo desse debate sobre educação e desenvolvimento, os técnicos do ISEB, sobretudo, Álvaro Vieira Pinto, defendem a ideia de que a questão era muito mais ampla e exigia uma mudança de foco, deslocando o olhar sobre o reordenamento técnico dos sistemas de ensino e aproximando a discussão dos sujeitos de aprendizagem e sua compreensão do mundo. Essa afirmação pode ser vista na fala de Vieira Pinto (1956), apud Fávero (2000, p. 168):

(...) torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de abordá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país.

Essa nova teoria de educação, com especial atenção no sujeito já apontava para uma perspectiva da educação imbricada na realidade social e direcionada a um ideário de transformação da realidade. Nesse sentido o desenvolvimento era algo que não estava somente na técnica e no sistema, mas no sujeito e na sua consciência, como mais uma vez aponta Vieira Pinto (1960), apud Fávero (2000, p. 169):

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo perceber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

De acordo com Fávero (2000, p. 169-170) essas ideias ajudaram a reorientar a maneira de se pensar o analfabetismo no país desde então e vão estar presentes nos debates feitos no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, sobretudo no trabalho apresentado por Paulo Freire como relator do Seminário Preparatório Regional de Pernambuco. Essa concepção vai também influenciar as práticas e posturas dos diversos movimentos de educação e cultura popular engendrados no início dos anos 1960, dentre as quais incluem-se as experiências de Paulo Freire, em Recife e Angicos e que, em seguida, vão ganhar projeção nacional.

Da mesma forma, no final dessa década, em 1958, uma nova postura sobre alfabetização já pode ser percebida na própria Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, quando afirma que “o analfabetismo como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas” (Beisiegel 2010, p. 26). Todos esses indícios mostram que uma visão bem diferente da que se tinha nas campanhas de alfabetização de adultos do início do século XX estava sendo gestada no interior desses movimentos e também em algumas iniciativas governamentais.

Diversos autores, entre eles Beisiegel (2010), Góes (1991) e Soares (2009) concordam que dois textos importantes de Paulo Freire mostram o avanço dessa concepção de alfabetização de adultos durante os anos de 1950. É importante notar, contudo que as reflexões encontradas nesses textos caminham na mesma direção dos posicionamentos colocados por Vieira Pinto. O primeiro deles, como já citado acima, foi o trabalho apresentado por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958. O documento intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”<sup>27</sup>, traz uma nova maneira de se enxergar o

---

<sup>27</sup> O relatório final completo do Seminário Regional de Educação de Adultos (Recife, 1958), dentre os quais encontra-se este texto de Paulo Freire como relator da Terceira Comissão de

analfabetismo, identificando suas causas sociais e colocando sua origem na desigualdade social. O segundo foi a “tese de concurso para a Cadeira de História e Filosofia na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”, apresentada como requisito para sua contratação na Universidade de Recife em 1961, intitulada “Educação e atualidade brasileira”<sup>28</sup>. De acordo com Beisiegel (2010, p.17), nesses dois trabalhos Paulo Freire: “focaliza o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência do homem analfabeto” e identifica que “o adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa”. Além disso, em 1963, a Revista de Estudos Universitários, da Universidade do Recife publica um número totalmente dedicado à questão da alfabetização de adultos, no qual Paulo Freire escreve o texto “Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo”<sup>29</sup>, no qual já se tem uma primeira sistematização dessas ideias e discute com mais propriedade o tema da conscientização, presente em diversas ações de alfabetização de adultos e cultura popular.

### 3.2. Movimentos de Educação e Cultura Popular

O contexto político do final dos anos 1950 e início dos anos 1960 é marcado pelo nacional-desenvolvimentismo, característica fundamental do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A ideia de um Brasil grande, em vias de desenvolvimento econômico e no caminho de se tornar uma potência mundial era difundida através do lema “50 anos em cinco”. Esse pensamento, segundo Wanderley (1984, p.41), favorecia entre outras coisas, “a expansão capitalista no país, a penetração do capital estrangeiro (sobretudo norte-americano) e a aceleração da acumulação, concentrando-se no eixo centro sul”. Criava-se com

---

Estudo, está publicado na revista **Em Aberto**, Brasília, v. 26, nº 90, jul-dez, 2013. – “sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”.

<sup>28</sup> Em 2001, José Eustáquio Romão com a ajuda do Instituto Paulo Freire organizou um livro onde publica a tese – Educação e Atualidade Brasileira, de Paulo Freire, juntando a ela com dois depoimentos que apresentavam o contexto de sua produção: um de Paulo Rosas e outro de Cristina Heiniger Freire. A referência desse material é: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

<sup>29</sup> FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. In: **Estudos Universitários – Revista da Universidade do Recife**, nº 4, abril-junho, 1963.

isso uma certa euforia nacionalista que maquiava as reais dificuldades e problemas sociais que afligiam população.

Na contramão desse cenário gerado pelo desenvolvimentismo havia toda uma mobilização de base e o fortalecimento de diversas instâncias de luta da sociedade civil, que reagem fortemente a uma política com características populistas e à dominação imperialista norte-americana. Nesse cenário de efervescência de lutas populares colocava-se em pauta a participação da população no processo de desenvolvimento do país e a alfabetização assume um papel fundamental como um instrumento para potencializar a participação política e a perspectiva de mudança. Como aponta Wanderley (1984, p. 41):

O Populismo dos setores dominantes gerava seu antídoto, isto é, o fortalecimento progressivo de setores populares com intensa mobilização política de vários segmentos da sociedade civil. Os setores populares reivindicavam maior participação política, econômica e salarial, na luta pelas reformas de base. O campo foi sacudido pela ação das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais, os sindicatos urbanos organizavam greves constantes, o movimento estudantil se politizava na discussão dos temas nacionais e se organizavam com ressonâncias amplas no cenário político, a campanha ant imperialista encontrava respaldo numa política externa independente.

Para Bezerra e Rios (1995, p.3) três âmbitos institucionais se destacam nesse momento na atuação junto aos grupos populares: o movimento estudantil (tanto nas universidades quanto no nível secundário), os partidos políticos de orientação socialista e as Igrejas (sobretudo a Igreja Católica).

Dentre as questões mais mobilizadoras do debate no interior do movimento estudantil estavam por um lado o conturbado momento em que se encontrava o governo brasileiro, mergulhado numa política populista e, por outro lado, o enfrentamento ao imperialismo norte-americano que estava presente em questões de ordem econômica, mas também de ordem cultural. Emerge nesse contexto com muita força o tema da cultura, sobretudo buscando um espaço mais representativo para a cultura popular. Nas palavras de Bezerra e Rios (1995, p. 4): “era preciso dar mais solidez à cultura nacional para que ela resistisse e se impusesse à invasão cultural imperialista”. Os movimentos cultural e estudantil nas suas mais diferentes expressões têm presença marcante nessa discussão, promovendo experiências de arte engajada, teatro popular e outros.

No cenário internacional alguns acontecimentos ganhavam força e impulsionavam ações políticas de esquerda. A Revolução Cubana era uma inspiração aos grupos que trabalhavam na mobilização e organização das classes populares na perspectiva utópica e revolucionária. No Brasil, havia uma movimentação sindical no meio urbano, mas o país tinha ainda uma forte concentração de trabalhadores rurais e a organização dessa população era tanto um desafio quanto uma exigência da militância nesse momento. As tendências ou filiações políticas engendravam disputas e acirravam confrontos entre os grupos que atuavam nesses setores (Bezerra e Rios, 1995, p. 4).

É nesse conturbado cenário político marcado pelo populismo e pela aceleração do crescimento econômico, diante de muitos desafios e perspectivas colocadas no plano internacional e eclesial, que se desenvolvem no Brasil diversos de movimentos de educação e cultura popular. Esses movimentos vão se constituir como um campo fértil de discussão sobre o sentido da educação como um todo e a identificação de um campo específico de atuação – a alfabetização de adultos, dada a sua urgência e potencialidade<sup>30</sup>. É nesse contexto também que

---

<sup>30</sup> Fávero (2000, p. 159-160), faz uma listagem bastante completa dos movimentos em curso no Brasil, registrando cronologicamente a sua criação:

- Maio, 1960: Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital e depois governador do estado;
- Fevereiro, 1961: Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na região de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação;
- Março, 1961: Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com apoio da Presidência da República;
- Março, 1961: Centro de Cultura Popular (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.
- Janeiro, 1962: primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo freire no MCP, no Centro Dona Olegarinha; logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife;
- Janeiro, 1962: Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários;
- Setembro, 1962: Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em outubro 1961; depois do Movimento Popular de Alfabetização.
- Janeiro, 1963: Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte.
- Julho, 1963: Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinadas pelo Ministério da Educação de Cultura;

vão acontecer as primeiras incursões de Paulo Freire nesse campo e que serão a base para sua produção posterior em que discute a construção de um sistema de educação pautado na emancipação e na libertação dos sujeitos de aprendizagem.

Boa parte das lideranças presentes nesses movimentos de educação e cultura popular era constituída por uma geração mais jovem de intelectuais e estudantes da época, dos quais parcela significativa vinha dos movimentos de juventude católica – muito especificamente da JUC – Juventude Universitária Católica e da JEC – Juventude Estudantil Católica. A Igreja Católica foi então responsável não só pela formação desses quadros, mas também por ser um espaço de encontro e de articulação (nem sempre tranquilo) da utopia anunciada por esses movimentos.

### 3.3. A presença da Igreja e os movimentos de juventude católica

Como dito anteriormente, a Igreja tem um peso importante na constituição dos movimentos de educação e cultura popular no Brasil. Alguns acontecimentos no cenário eclesial em nível nacional e internacional vão repercutir diretamente na construção de um *corpus* estruturado de atuação da Igreja Católica nos meios populares. A criação da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1952 foi um marco na organização da Igreja no Brasil. No final dos anos de 1950 a Conferência adota um modelo de organização por regionais, que tem como linhas de atuação as pastorais. Isso muda diretamente a relação que a CNBB desenvolve com o Estado brasileiro e abre espaço para a explicitação das diferentes tendências de pensamentos presentes na Igreja do Brasil. (Bezerra e Rios 1995, p. 5).

Em 1961 a publicação da Encíclica *Mater et Magistra*<sup>31</sup> convoca a Igreja a pensar sua presença no mundo e sua atuação frente às questões que afligem o campo social. Essa encíclica prepara o terreno para o Concílio Vaticano II, que aconteceu durante o período 1962 – 1965. Nessa mesma direção, destaca-se a

- Janeiro, 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implementação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro.

<sup>31</sup> *Mater et Magistra* (15 de maio de 1961). Publicada pelo Papa João XXIII esta encíclica atualiza orientações de encíclicas anteriores como a *Rerum Novarum* de Leão XIII (por exemplo), sobre a presença da Igreja frente aos desafios sociais de cada época. Por esse motivo ela é marco importante no desenvolvimento da Doutrina Social da Igreja e referência para documentos posteriores produzidos pela Igreja nessa mesma linha de reflexão sobre o seu papel social, como as encíclicas *Pacem in Terris* (1963), *Populorum Progressio* (1967) e *Humanae Vitae* (1968).

publicação da Encíclica *Pacem in Terris*<sup>32</sup> em 1963, sendo esta também uma referência para os movimentos progressistas da Igreja que nesse momento ganhavam força em várias partes do mundo.

Todos esses acontecimentos impulsionavam os católicos, como diz Rosas (2003, p. LXIV), a uma “certa desinibição em sua ação social e política”. A presença forte da Ação Católica, somada a notícias que vinham de outras partes do mundo, como a dos padres operários na França<sup>33</sup> e do próprio Concílio Vaticano II, afirmando a necessidade da Igreja abrir-se a uma “opção preferencial pelos pobres”; entusiasmavam toda uma geração.

No Brasil, a Ação Católica<sup>34</sup> foi organizada pelo Cardeal Leme no final dos anos 1920 e até a década de 1950 ela foi se estruturando e ganhando força principalmente com a criação de diversos movimentos de juventude católica. Esses movimentos são responsáveis pela formação de quadros que estarão na linha de frente das ações de educação e cultura popular desenvolvidas entre o final

<sup>32</sup> *Pacem in Terris* (11 de abril de 1963), encíclica publicada também no pontificado de João XXIII, em pleno contexto da Guerra-fria e da construção do muro de Berlim, convoca a humanidade a trabalhar pela construção da paz e da justiça social. Muitas de suas ideias são base para afirmações e orientações adotadas no Concílio Vaticano II.

<sup>33</sup> *Padres Operários*. Em 1941, o dominicano Jacques Loew foi enviado para trabalhar nas docas de Marselha para estudar a condição das classes trabalhadoras. Em 12 de setembro de 1943, foi publicado o livro: “*France, pays de mission?*”, no qual os abades Henri Godin e Yves Daniel, que quando jovens foram lideranças da JOC, abordaram o problema do afastamento dos trabalhadores franceses do cristianismo. Naquele ano, o Cardeal Emmanuel Celestin Suhard, arcebispo de Paris, criou a “*Mission de Paris*”, que tinha como meta a formação de sacerdotes para evangelizar a classe operária parisiense. Nesse contexto, foi fundado em Liseux (França) um seminário para a formação de padres operários.

A partir da morte do Cardeal Emmanuel Suhard, em 30 de maio de 1949, ganhou força uma contestação contra a existência dos padres operários. Aqueles que contestavam a experiência entendiam que o sacerdote seria um homem sagrado que devia viver separado dos leigos, enquanto que os padres operários iam até aos pobres, inclusive participavam de sua vida, de seu trabalho, nas mais distintas profissões: cozinheiros, motoristas, operadores de máquinas, enfermeiros, operários da construção civil, etc.

Em 1º de março de 1954, existia uma centena de padres operários em atividade, a maior parte deles trabalhando em fábricas, quando o Papa Pio XII, temendo a sua “contaminação” pelo Partido Comunista Francês, decidiu encerrar a experiência, ordenando que os padres pedissem demissão das fábricas e passassem a exercer outras atividades. Em 23 de outubro de 1965, o papa Paulo VI reabilitou a experiência e 52 sacerdotes voltaram à condição de padres operários.

(Pesquisado em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Padres\\_oper%C3%A1rios](https://pt.wikipedia.org/wiki/Padres_oper%C3%A1rios), em 02/05/2017). Sobre essa experiência ver também: Gibellini (1998) e Libânio (2005).

<sup>34</sup> De acordo com Kadt (2007, p. 82): a Ação Católica, forma de “apostolado leigo” que foi estimulada por vários papas, desde o começo do século XX, e formalizada por Pio XI, em meados dos anos 1920. No início da década de 1930, o Movimento já estava bem estabelecido na Europa: com ênfase, na Itália, em um movimento generalizado das massas, com ramos específicos para homens e mulheres, adultos e jovens, enquanto na França e na Bélgica deu-se, desde o começo, maior atenção a um “apostolado leigo especializado” como resultado do êxito da organização da juventude operária *Jeunesse Ouvrière Catholique* (JOC).

da década de 1950 e início da década de 1960, inclusive na criação MEB. Kadt (2007 p. 83-84) descreve detalhadamente como foram se constituindo esses movimentos de juventude católica no Brasil. Reproduzo abaixo, ainda que brevemente alguns trechos de sua descrição:

(...) em 1923, a Confederação Católica, foi de fato chamada de Ação Católica. Em 1929, [o Cardeal Leme] tinha formado um grupo de universitários em sua diocese, Ação Universitária Católica, e três anos mais tarde um movimento operário, a Confederação Operária Católica. Quando o estabelecimento dos rumos da Ação Católica foi formalmente encorajado por todas as dioceses do Brasil, seguiam-se os padrões italianos, com os quais D. Leme estava pessoalmente familiarizado. Em 1950, o ramo dos estudantes universitários, no Rio, foi nomeado de Juventude Universitária Católica (JUC) e dos jovens da classe trabalhadora passou a se chamar JOC: Juventude Operária Católica. Um ramo para os estudantes das escolas secundárias, Juventude Estudantil Católica (JEC) já havia sido organizado em 1948.

(...) o início da mudança veio por volta do final daquela década [1940], quando movimentos especializados nos padrões franceses e belga – particularmente entre jovens – receberam maior proeminência. Os primeiros a ser oficialmente reconhecidos pela hierarquia em escala nacional foram a JEC e a JOC. Depois, em julho de 1950, os outros ramos foram lançados nacionalmente: a JAC (Juventude Agrária Católica), para a juventude agrária; a JUC, que já existira por vários períodos em muitas das dioceses mais importantes; e uma espécie de baú para a categoria residual dos “independentes”, a JIC (Juventude Independente Católica).

Apesar da existência no Brasil de todos os esses grupos representativos da juventude católica engajada, Kadt (2007, p.84) afirma que o grupo de maior peso e que permanece forte no conjunto dos movimentos católicos progressistas mesmo depois da década de 1950 foi a JUC.

(...) o movimento realmente crucial foi o dos universitários, a JUC. O catolicismo progressista no Brasil teve muitas fontes e, sem dúvida, já vinha fermentando por algum tempo quando surgiu como um corpo *coerente* de ideias e atividades. Mas isto aconteceu dentro de uma geração específica de estudantes ativistas da JUC. Por isso, uma análise da evolução da ideologia da JUC e condição *sine qua non* para a compreensão do fenômeno como um todo.

A Ação Católica, e mais especificamente a JUC, no final dos anos 1950, passa por grandes mudanças, sobretudo influenciada por pensadores católicos humanistas como Luis-Joseph Lebret, Emmanuel Mounier, Theillard de Chardin, Jacques Maritain entre outros. Essas mudanças atingem também os movimentos juvenis, que passam por momentos de forte revisão de sua atuação em todas as esferas. Um exemplo disso é a crise vivida na JUC no final dessa década que pode



ser datado na reunião de seu 8º Conselho Nacional em 1958, embora já houvesse desde 1956 um movimento de insatisfação quanto à caminhada desse grupo. As ações desenvolvidas pela JUC eram avaliadas como atividades mornas e sem maior aprofundamento nas questões que pretendiam discutir e enfrentar na sociedade. O movimento parecia falar para si e não alcançavam uma presença mais efetiva nas universidades, como pretendiam desde os primeiros anos. Isso leva a reunião do Conselho a iniciar um forte processo de autocrítica, que será levado a cabo nos anos seguintes. Segundo Kadt (2007, p. 85) “a causa da ineficácia da JUC foi encontrada na falta de vida do movimento, em suas discussões e orientações teóricas excessivamente abstratas, na falta de engajamento na realidade concreta”.

A contribuição teórica para esse momento de autoavaliação vai ser postulado inicialmente através da noção de *ideal histórico* de Pe. Almeri (assessor da JUC nesse período). Para ele era necessário que o movimento discutisse um “corpo coerente de ideias que fornecesse linhas básicas para orientar suas ações” KADT (2007, p. 85). Para tanto utiliza a noção de ideal histórico, sustentando que o engajamento precisa se basear em cuidadosa reflexão sobre a realidade histórica. Além disso, uma série de artigos escritos nessa mesma direção pelo frade dominicano Thomas Cardonnell em junho de 1960, apontam também para a necessidade de um maior engajamento dos movimentos de juventude católica nas lutas sociais. Em 1961, participando de um seminário da JUC em Santos, Pe. Vaz critica os artigos de Cardonnell e apresenta o conceito de “consciência crítica”, como um desdobramento da noção de ideal histórico. Esse conceito será fortemente assumido pelos diversos grupos de movimento católicos nesse período e aprofundado em seguida em busca de novas orientações. (KADT, 2007, p. 89)

Desse momento em diante é cada vez mais crescente o envolvimento de membros da JUC nas discussões políticas do país de uma forma geral, até que em 1961 ocorre um primeiro e mais sério conflito da JUC com a hierarquia da Igreja. Nesse processo destaca-se a atuação de D. Eugênio Salles, que tentava muito claramente “puxar as rédeas” dos movimentos de juventude católica. A crise estava então instaurada. Uma tensão forte entre a mística do engajamento social e político, frente ao poder instituído da hierarquia da Igreja, da qual a JUC deveria sentir-se subordinada e a quem deveria obediência. Porém, na essência desse

movimento estava a sua atuação no mundo e o desejo de ser uma presença renovadora na vida universitária em todo o país.

A questão que se colocava para o movimento era então se a JUC aceitava o seu lugar no corpo da Igreja e, com isso, a pressão para que sua atuação se restringisse a os lugares e ações indicados pela hierarquia; ou se assumia como um movimento de atuação política independente, que buscaria na sua prática a fundamentação para o trabalho que almejava na sociedade. A tensão era grande e haviam obviamente filiações de ambos os lados. Dessa tensão surge um “racha” e com ele um novo movimento, já se declarando independente da hierarquia e da Igreja como um todo – a Ação Popular – AP, formado em grande parte por dissidentes da JUC.

A Ação Popular se constituiu então como um movimento político (não um partido). Iniciou suas atividades de maneira informal em 1961 e foi lançada oficialmente em 1º de junho de 1962. Apesar de serem a maior parte de seus fundadores ex-militantes da JUC, haviam também pessoas de fora dos movimentos de juventude católica. Por conta da crise da JUC com a hierarquia da Igreja a AP se cria de maneira totalmente independente e não reconhece nenhum tipo de relação formal com a Igreja e nem se coloca como movimento de cristãos. (KADT, 2007, p.109)

Em princípio a Igreja não demonstrava grandes preocupações em relação à AP, mas a partir de 1963, a atitude muda completamente e leva a CNBB a escrever uma carta recomendando cautela em relação a esse movimento e, em seguida, proibindo mesmo qualquer envolvimento dos grupos católicos com a AP. A atitude inicialmente de descaso, passa a ser de desconfiança e de afastamento total.

Outro aspecto importante de destacar em relação à crise e busca de sentido para as ações da JUC é que o MEB aparece como uma alternativa de trabalho que vai ao encontro das aspirações do movimento, como ressalta Fávero (1985, p. 16):

A crise da JUC, no início dos anos 60, gerou uma perspectiva diferente na Ação Católica, a JEC masculina imediatamente e um pouco os outros movimentos passaram a viver períodos de maior compromisso com o social e o político; em decorrência, assumiram uma postura mais agressiva e houve um pouco mais de crise. Até o final dos anos 50, houve uma grande dedicação de todos da Ação Católica com o trabalho apostólico; dizia-se que os movimentos se voltavam agora dentro deles mesmos. Mas era grande o desejo de um trabalho social mais

profundo. O MEB foi uma oportunidade desse trabalho social e muitos leigos assumiram-no de “corpo inteiro”.

O MEB representou nesse sentido um caminho entre a teorização excessiva presente no movimento e a possibilidade de construção de um engajamento político concreto, capaz de gerar uma ação significativa na sociedade.

### 3.4. O MEB sua criação e sua estrutura

É nesse contexto de efervescência política, de ascensão de movimentos populares e de um forte debate sobre a necessidade de uma ação mais presente da Igreja nas questões sociais, que se cria o MEB. Wanderley (1984, p. 49 – 52) faz uma exposição detalhada de possíveis interpretações e objetivos que levaram a Igreja e o Governo Federal a celebrarem tal acordo para a implementação dessa atividade educativa<sup>35</sup>. Na sua visão, os objetivos do governo são, por um lado, marcados por intenções políticas populistas com o intuito de aumentar e fortalecer a penetração de sua imagem nos meios populares e, por outro lado, uma resposta à pressão de organismos internacionais como a UNESCO, por exemplo. Outra motivação seria a possibilidade do governo aproximar-se ideologicamente do enorme contingente de trabalhadores rurais existente no Brasil naquela época. Essa aproximação feita através da Igreja não apresentava maiores problemas porque, na visão do governo, essa instituição era marcadamente conservadora e, com isso, faria uma educação de mesmo teor ideológico.

Da parte da Igreja, havia preocupação de implementar trabalhos de cunho social e de se ter uma presença mais efetiva no meio rural, considerando todas as demandas e questões provenientes desse setor. Sendo assim, os objetivos da Igreja para a criação do MEB seriam mais amplos do que simplesmente fazer-se escolas de alfabetização via rádio. De acordo com Wanderley (1984, p. 50) e Fávero (2006, p.19) na carta-proposta de D. José Vicente Távora, Arcebispo de Aracaju enviada ao então Presidente da República recém-eleito, Jânio Quadros, em 11 de novembro de 1960 para a criação do MEB, já era possível perceber a intenção da Igreja de se realizar nessa parceria uma “ampla educação popular, alicerçada nas experiências existentes”. No trecho da carta destacado pelos autores, lê-se:

---

<sup>35</sup> Argumentação semelhante e complementar também pode ser encontrada em Fávero (2006, p. 40 -41).

“O nosso drama... não é só alfabetizar. Junto a isto há urgências de muito mais: urgência gritante de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias, as riquezas da Educação de Base, fundamental, educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tende a fazer o homem despertar para seus próprios dilemas, encontrar suas soluções, aprender a comer bem, a defender sua saúde, a manter boas relações com seus semelhantes a andar com seus próprios pés, a decidir dos seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É nessa escola que temos que jogar no meio das populações camponesas e operárias através de seus métodos próprios já experimentados e vitoriosos”.

Da mesma forma Wanderley (1984, p. 51) transcreve alguns trechos do texto apresentado por D. Távora ao episcopado reunido, em Roma, em novembro de 1963, onde se confirma essa visão mais ampla do escopo de atuação do MEB desde a sua criação:

“E a ideia da Igreja a serviço dos pobres inspira, totalmente, a linha de pensamento e ação do MEB (...). O MEB não nasceu para ser uma campanha contra o analfabetismo. Chegaremos lá para destruir essa contingência de nossa história, ou a fim de contribuir, fortemente para isto ... Andamos abrindo caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres, jovens e adolescentes, pela Educação de Base... A sua validade está em que cada homem a quem ele ajudou a abrir os olhos descubra os seus problemas, usando sua iniciativa e andando com seus próprios pés, conscientemente (...). Evidentemente, o MEB não foi organizado como um movimento catequético católico ... Todos sabemos que o MEB nasceu da visão humana e apostólica do episcopado brasileiro, através da CNBB (...)”<sup>36</sup>

Para além das interpretações apresentadas pelo autor, alguns destaques precisam ser feitos nesse momento inicial de constituição do MEB. Primeiro, dizer que tratava-se de um movimento de educação que colocava em relação duas instituições de peso: a Igreja e o Governo Federal. Por esse motivo o MEB nasce grande e rapidamente se desenvolve de forma organizada e sistemática em boa parte do território nacional.

Em 1961 o MEB inicia suas atividades com onze sistemas radioeducativos<sup>37</sup>, presentes em oito estados da federação. Nesse momento

<sup>36</sup> TAVORA, Dom José Vicente. MEB – Movimento de Educação de Base. In: **Documentos de Roma**, 1963.

<sup>37</sup> De acordo com Wanderley (1984, p. 53): O Sistema Radioeducativo tinha características gerais similares em todo o país, em que pese o fato de que cada sistema e cada equipe local possuem sua originalidade e características específicas. Cito alguns excertos de publicações do MEB, pata uma visão de conjunto, e informações amplas sobre algumas práticas efetuadas.

“O Sistema Radioeducativo é constituído por uma rede de núcleos com recepção organizada de programas educativos especialmente elaborados, com supervisão periódica, com trabalho de comunidade e escola. Para o funcionamento desses Sistemas são necessários: - um estudo prévio da área em que se vai atuar, - a escolha e o treinamento de pessoal das próprias comunidades para a direção das atividades, - a realização de uma

dispunha também de 2.687 escolas radiofônicas e 1.182 monitores e animadores. Três anos depois, em 1964, o MEB já possuía 55 sistemas, presentes em 15 estados (naquele tempo eram ao todo 22 estados na federação), 4.554 escolas radiofônicas e um total de 3.147 monitores e animadores treinados. Quanto ao número de alunos concluintes o MEB passa de 38.734 em 1961 para 63.758 em 1964, quase o dobro, (Costa, Jaccoud e Costa 1986, p. 124-125). De acordo com Fávero (2004, p. 21): (...) “sua meta era implantar, no primeiro ano de funcionamento, 15 mil escolas radiofônicas para a alfabetização de cerca de 500 mil pessoas”. Isso por si só já representa uma diferença marcante em relação aos outros movimentos de educação e cultura popular em curso no Brasil naquele momento. O Movimento de Cultura Popular, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, e as próprias experiências de Paulo Freire, eram localizadas e não tinham a pretensão de uma abrangência que o MEB conseguiu ter alguns anos depois de sua fundação.

Outra observação importante e complementar a esta é que, embora se tratasse de um movimento de amplitude nacional, O MEB contava com boa estrutura para manter a unidade no trabalho desenvolvido em toda essa abrangência. Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 122), Kadt (2207, p 155), Wanderley (1984, p. 52-53) e Fávero (2006, p. 5) explicam em linhas gerais a estrutura do MEB. Em síntese podemos dizer que no topo da estrutura estava a CNBB, responsável pelo convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas a coordenação de todo o trabalho era feita por um Conselho Diretor Nacional (CDN), composto por três níveis de representação: um conselho formado por 10 bispos e 1 representante do MEC; uma comissão executiva, formada por um presidente, um vice-presidente e um secretário executivo; e por um secretariado nacional formado por uma equipe administrativa e uma equipe técnica. Essa estrutura nacional apoiava e dirigia o trabalho desenvolvido nos estados.

Em nível estadual havia igualmente uma comissão executiva, composta por equipes estaduais e pelos bispos das dioceses onde existia o MEB. Essa comissão era responsável por dinamizar e acompanhar as ações dos diferentes sistemas em

---

supervisão periódica que acompanhe o desenvolvimento das escolas e comunidades e a eficácia da programação ...”. (MEB Nacional, **Relatório de 1963.**)

presentes em cada estado. Além disso, nas dioceses havia os Sistemas Radioeducativos, onde atuavam as equipes locais formadas por monitores das escolas radiofônicas e que se constituíam na base desse movimento, no chão das comunidades rurais. Essa estrutura pode ser representada da seguinte maneira:

**Tabela 3 – Estrutura do MEB**

<b>CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil<sup>38</sup></b>		
<b>NÍVEL NACIONAL</b>		
<b>CDN Conselho Diretor Nacional</b>	Conselho Diretor	10 bispos 1 representante do MEC
	(CEN) Comissão Executiva Nacional	Presidente (bispo) Vice-presidente (bispo) Secretário Executivo
	Secretariado Nacional	Equipe Técnica Equipe Administrativa
<b>NÍVEL ESTADUAL</b>		
<b>CDE Conselho Diretor Estadual</b>	Bispos locais	Bispos das regiões onde acontecia o MEB
	(CEN) Comissão Executiva Estadual	Equipes Estaduais (EE) (*) quando necessário, uma comissão com os coordenadores dos sistemas era formada.
	Sistemas Radioeducativos	Unidades locais de operação (*) em geral as dioceses e sua área geográfica.  Equipes locais (EL): Monitores Escolas radiofônicas Comunidades

Do primeiro Conselho Diretor do MEB faziam parte Osmar Fávero e Vera Jaccoud<sup>39</sup>, respondendo pela coordenação técnica e Marina Bandeira, pela secretaria executiva. Havia, portanto, uma força muito grande na atuação do MEB

<sup>38</sup> Quadro organizado a partir das informações sobre a estrutura do MEB encontradas em: Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 122), Kadt (2207, p 155), Wanderley (1984, p. 52-53) e Fávero (2006, p. 5)

<sup>39</sup> **Vera Jaccoud.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

do ponto de vista institucional, mas isso não era tudo. O outro lado dessa força – e que possibilitou a riqueza dessa experiência – foi, sem dúvida, a militância de seus integrantes que assumiram a tarefa de engajar-se profundamente em tal processo. Fávero (1985, p. 16) deixa isso claro quando diz:

O MEB dos primeiros cinco anos nasceu de um desejo do episcopado e simultaneamente de uma vontade do laicato formado pela Ação Católica. A liderança das Equipes, nesse primeiro momento, vem quase toda da Ação Católica dos anos 50, à qual eu também pertenci.

O mesmo autor identifica ainda a militância e o compromisso de se desenvolver o MEB como uma espécie de resposta aos anseios de uma atuação social no mundo por essa juventude advinda dos movimentos católicos. Para muitos, o MEB se converteu nesse espaço de experimentação e de ação criadora para o enfrentamento de questões candentes para a vida do povo brasileiro. Nas palavras de Fávero (1985, p. 15):

No período a que me refiro, nossa intenção era assumir o MEB como movimento de Igreja e, naquele momento, as dificuldades na forma de pensar, no modo de agir, na busca de fazer o MEB da melhor maneira possível faziam parte de um impulso criador. Foi um momento de tensões, algumas grandes, outras graves, mas havia um enorme respeito e no geral um bom entendimento entre o episcopado e o laicato.

Sobre essa questão Jaccoud (2000, p. 69), diz:

Uma coisa que caracterizava também era a amizade. A gente desenvolvia uma grande amizade na base do respeito, da descoberta mútua, e essa amizade continua até hoje. Todos lucravam. Era uma troca que falava da cultura popular. O respeito, o aproveitamento das potencialidades, a descoberta de cada indivíduo. A gente se reunia, debatia, as vezes brigava, raramente eram brigas muito sérias, e dali vencia a ideia dominante e íamos caminhando. Esta é a grande glória, me aparece, do MEB.

D. Nivaldo Monte (1985) chama a atenção para três aspectos importantes que possibilitaram a criação do MEB no contexto eclesial. O primeiro deles foi a criação das Escolas de Serviço Social, sob a inspiração da Igreja nos anos 1950. As escolas de Serviço Social tinham uma certa penetração nas áreas rurais trabalhando basicamente na perspectiva do Desenvolvimento de Comunidade<sup>40</sup>,

<sup>40</sup> De acordo com Ammann (2003 p. 49) o desenvolvimento de comunidade pode ser definido como: “processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, como o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das

uma prática institucionalizada e difundida pela ONU após a segunda guerra mundial. A ideia era de instrumentalizar o homem do campo para uma atuação na sua própria comunidade. Desde a década de 1940, os Estados Unidos passam a exercer influência em diversas partes do mundo, por meio de convênios para formação de lideranças no meio rural. No Brasil, sob essa ideologia, é criada em 1948 a ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural, em Minas Gerais e, logo em seguida, feita uma experiência de extensão agrícola em Itaperuna – RJ, seguindo um modelo americano. De acordo com Ammann (2003, p. 48) a experiência de Itaperuna é a primeira a ser implantada nos moldes do desenvolvimento de comunidade no país e a base para diversas outras experiências que se seguirão, sobretudo difundidas pelas escolas de Serviço Social. Isso significa dizer que essas escolas têm um papel fundamental de aproximação da realidade do campo e de trabalho com essas populações entre o final dos anos 1940 e durante a década de 1950. Segundo Fávero (1985, p. 17) “vários coordenadores e supervisores de Pernambuco vinham das Escolas de Serviço Social e/ou trabalhavam, no Serviço Social Rural: Lucinha Moreira, Aída Bezerra, Silvio Loreto, por exemplo”.

O segundo aspecto levantado por D. Nivaldo é a criação das emissoras de radiodifusão que têm seu início em Natal, mas que em pouco tempo passam a ser o grande veículo de ligação da Igreja com o homem do campo. O rádio era um canal de comunicação que chegava nos lugares mais distantes e possibilitava a disseminação de uma mensagem sobretudo de evangelização, nos lugares mais recônditos desse país.

O terceiro aspecto refere-se à inspiração vinda de uma experiência de trabalho educativo feito via rádio, por padre Salcedo, da cidade de *Sutatenza, na Colômbia*. Essa experiência motiva as primeiras atividades desenvolvidas no campo da alfabetização e catequese utilizando o rádio como veículo para atingir as populações rurais. De acordo com MONTE (1985, p. 8):

A simplicidade do método do Padre Salcedo saltava aos olhos; um professor no estúdio, diante do microfone, ministrando a aula, ensinando a ler, escrever, contar e orientando para a vida religiosa e prática, enquanto os alunos diante do receptor cativo, encaminhados por um monitor, atentos, ouviam a explicação. Nos moldes



do método de *Sutatenza*, foi ministrada a primeira aula na Emissora de Educação Rural de Natal, precisamente no dia 20 de setembro de 1958.

Abria-se assim o ciclo das Escolas Radiofônicas no Nordeste, pois, logo depois, nos anos seguintes, eram inauguradas outras escolas, como em Aracaju, Crato e Maceió. Em poucos anos todo o Nordeste e a Amazônia estavam pontilhados de Escolas Radiofônicas.

### **3.5. I Encontro de Coordenadores – momento de avaliação e mudança de direção**

Em dezembro de 1962, aproximadamente dois anos depois da criação do MEB, acontece o I Encontro de Coordenadores, em Recife. O encontro foi convocado pela equipe nacional enquanto os bispos estavam em Roma, por ocasião do Concílio Vaticano II. O encontro durou uma semana e possibilitou que muitos coordenadores se encontrassem pessoalmente pela primeira vez. Foi um momento forte de avaliação da caminhada do MEB até ali. Havia no ar um certo “desconforto” com o trabalho desenvolvido, que, pelo que afirma Kadt (2007, p.178) “não avançava além do que propunha a doutrina social da Igreja”.

Esse encontro foi decisivo para uma discussão mais aprofundada dos objetivos e métodos de trabalho do MEB e conseqüentemente, para sua remodelação. De acordo com Kadt (2007, p. 178-179):

Esse encontro marcou, para o MEB, a sua própria “descoberta da realidade brasileira” e estimulou sua entrada na corrente dos católicos radicais do Brasil – dois anos depois das primeiras manifestações da JUC e mais ou menos seis meses depois da fundação da Ação Popular.

Na primeira parte do encontro houve uma apresentação que aproximava o trabalho do MEB de uma visão teológica, baseada no pensamento do Pe. Vaz sobre a consciência histórica como base para a transformação do mundo. Em seguida passou-se a uma etapa de estudo de um documento-base que analisava a trajetória do MEB até aquele momento. Isso provocou grande discussão até se chegar a um consenso de que a “educação a ser implementada pelo movimento deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação”. (KADT, 2007, p. 179).

Além desse, estudou-se também no encontro, outro documento que tratava especificamente da realidade brasileira. Nele estavam explícitos os conceitos de “polo dominado” e “polo dominante”, o que gerou inúmeras discussões sobre em

que polo se situava o trabalho do MEB. Seguiram-se muitas discussões fortes nos grupos e cada vez mais ficava claro de que dali em diante o MEB, enquanto movimento precisava se posicionar quanto aos objetivos do trabalho desenvolvido junto às comunidades rurais. Apesar das posições contrárias e por vezes divergentes entre os participantes, ao final desse encontro se chega a um consenso de que “o MEB não estava de modo algum comprometido com a burguesia (sic). Pelo contrário, sua linha era revolucionária”. (KADT, 2007, p. 181). Apresento a seguir longa citação, na qual Fávero (1985, p. 19) explicita bem detalhadamente o significado desse momento:

A produção do MEB e sua forma de trabalhar, a partir de 1963, está toda referida ao primeiro encontro de coordenadores. (...)

Essa avaliação foi responsável por uma virada na forma de trabalhar do MEB. Ficou muito presente que não deveria haver uma subordinação das escolas e dos monitores aos vigários das paróquias; os supervisores já poderiam ter maior autonomia, em relação aos bispos das dioceses. Como já havia vários sindicatos rurais, estes deram um grande impulso às escolas, que passaram a ser criadas também com a colaboração do vigário, e não só através do vigário. Toda a sistemática de estudo das áreas, instalação das escolas, treinamento de monitores, do modo de fazer supervisão, da produção de aulas, da necessidade de material didático, foi extensamente revista e anotadas as reformulações necessárias. O ano de 1963 foi o ano da construção dessa experiência prática. Reforçaram-se os sistemas antigos e criaram-se sistemas novos, nesta nova perspectiva. Nada que tenha rompido com o passado, nem jogado fora a experiência anterior. Colocou-se o Movimento numa perspectiva política e sobretudo ideológica diferente. Dessa fase são os melhores textos dos primeiros cinco anos, na parte técnica. Sistematizaram-se a troca de experiências, insistindo numa função muito forte da Equipe Técnica Nacional. Quem tinha a melhor experiência de treinamento de monitores era convidado a escrevê-la; o Nacional discutia, devolvia, mandava o texto para outros grupos. Durante um ano, foi-se reformulando a produção das aulas, a sistemática de radicação de escolas, abrindo-se para o trabalho político com grupos de base.

A partir do I Encontro de Coordenadores o MEB passa a mergulhar mais profundamente no campo da cultura popular e a trabalhar intensamente na formação dos sindicatos rurais. Com o passar do tempo algumas tensões foram se aprofundando e se coloca de maneira mais intensa a problemática da conscientização e da intervenção dos técnicos do MEB junto às comunidades. Uma das perguntas fundamentais nesse momento era se: em que medida os técnicos do MEB deveriam aceitar qualquer decisão da comunidade pelo simples fato de elas terem sido decididas pelo povo? No bojo dessa discussão instaura-se uma nova tensão no movimento, pois havia quem acreditasse que *sim* – ou seja, “o

povo uma vez compreendido os fatos, iria inevitavelmente adotar uma postura de ação ‘boa’ ou ‘certa’” (KADT, 2007); mas havia também quem acreditasse que *não* – ou seja, “achavam difícil deixar o futuro totalmente aberto e delegar ao povo a responsabilidade única de decisão sobre qualquer mudança e ação” (KADT, 2007).

A tensão se colocava entre pensar o indivíduo ideal “autopromovido” e apresentar à comunidade uma leitura da realidade que fosse capaz de “abrir uma perspectiva revolucionária”, usando aqui a expressão que estava no âmago da ideia de conscientização. Essa tensão vai aos poucos se estruturando e levando o MEB a adotar novas posturas metodológicas depois de 1964, como veremos mais à frente.

### **3.6. Elaboração do material didático - uma síntese da caminhada**

Por fim um último aspecto a ser destacado na trajetória do MEB foi a elaboração do seu material didático. Dentro do “impulso criador” de que se refere Fávero (1985, p. 15), a experiência do MEB foi, na verdade, um grande laboratório de experimentação em muitos âmbitos: na produção dos programas radioeducativos; na formação dos monitores e coordenadores; na proposta de alfabetização, etc. Nesse espírito de descoberta e experimentação, e imbuídos de toda a discussão em torno da cultura popular, o movimento tinha clareza de que os materiais e práticas já existentes para a alfabetização de adultos estavam superados. Na concepção da equipe os materiais didáticos precisavam aproximar-se da vida e dos saberes produzidos pelo povo de cada lugar para que o processo de aprendizagem da cultura escrita não só fizesse sentido para os alfabetizandos, mas também fosse capaz de despertar neles um processo de conscientização da sua presença no mundo e, mais especificamente, na sua comunidade.

Os materiais existentes, apesar de estarem disponíveis, não respondiam às necessidades do trabalho e nem à prática desenvolvida pelo MEB nas comunidades. Foi nesse processo avaliação da trajetória do movimento e da ação alfabetizadora que o MEB sentiu a necessidade de criar seu próprio material. Sobre essa questão Fávero (1985, p. 18) destaca:

Algumas coisas o MEB sabia fazer desde o início. Outras, ele sabia muito bem como não fazer. Sabia como chegar numa comunidade, como escolher os monitores, como instalar os rádios, como colocar a escola em funcionamento. Por outro lado, sabia que a produção de aulas e programas radiofônicos não podia ser naquela linha do SIRENA: discos gravados com vozes de locutores profissionais da Rádio Nacional e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura. Essas aulas não atingiam o povo. Falava-se em micróbios, aquelas coisas todas, numa linguagem médica. E o grupo de Aracaju e nós da Nacional colocávamos os treinandos para ouvir esses discos do SIRENA e dizíamos: “*Não pode ser assim; as aulas não devem ser desse jeito*”. Pegava-se uma aula de alfabetização de Natal, por exemplo, que achávamos ainda muito infantil (Dona Carmen, a professora de lá, ainda era uma professora “do jeito antigo”). Dizíamos: “*Também não precisa ser desse jeito; vamos criar algo novo*”. Reunimos as professoras de Aracaju (Maria José) e de Recife (Zélia Alves) e trabalhávamos esse algo novo nos treinamentos de supervisores.

Na mesma direção, lemos em Jaccoud (2000, p. 64):

Vera: (...) O SAR (Serviço de Assistência Rural), em Natal, já havia começado um trabalho em termos de alfabetização de adultos. Como o SIRENA, tinha se inspirado no trabalho do Padre Salcedo, de Sutatenza, na Colômbia. O SIRENA era vinculado ao MEC e produzia uma coleção de discos, de cunho educativo, sobre diferentes temas que tentavam responder às indicações da UNESCO para uma educação de base.

Aída: A gente já dizia: “*essas coisas não prestam!*” Porque botavam um disco de saúde com conselho para uma mulher grávida que dizia assim: “*Dona Fulana, refestelada na sua cadeira de balanço ...*” O povo do sertão não tinha nem cadeira de balanço...

Vera: nem cadeira!

Aída: Nem sabia o que era refestelar. Então isto não dava.

A essa altura uma das coisas que o movimento tinha clareza era da necessidade de elaboração de um material didático próprio que traduzisse o acúmulo de contribuições geradas no interior dessa experiência, já que as cartilhas produzidas pelo MEC tinham muitos problemas. Além de usarem ainda uma metodologia de alfabetização bastante tradicional, os textos dessas cartilhas apresentavam um conteúdo bastante ideológico com forte apelo nacionalista e moralista<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Havia, segundo Fávero (1985, p.18) um livro de alfabetização “Ler”, um “Caderno de Aritmética” e um livro de leitura “Saber”. Todo esse material elaborado pelo MEC encontra-se disponibilizado em: Fávero, Osmar e MOTTA, Elisa (orgs.) Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. [recurso eletrônico]. – 1ª edição – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

A título meramente ilustrativo, com o objetivo de mostrar o conteúdo ideológico do material, reproduzo abaixo um dos textos da cartilha “Saber” (p.31):

Isso leva o grupo a assumir o desafio de produzir o próprio material didático. Foram feitos então durante o ano de 1963 dois materiais: uma cartilha chamada “Saber para viver” e um livro de leituras para recém alfabetizados chamado “Viver é lutar”. Jaccoud (2000, p. 70) diz que o título do livro foi inspirado no poema I – Juca Pirama, que diz: “Meu filho, não chore, que a vida é luta renhida, viver é lutar”. Segundo Fávero (1985, p. 20): “esses textos significavam simultaneamente a concretização de um método de trabalho pedagógico e a síntese de uma postura ideológica”.

As cartilhas foram apreendidas por Carlos Lacerda, governador do Estado da Guanabara, pouco antes do golpe civil-militar de 1964 e a partir daí as ações do MEB foram ficando cada vez mais difíceis, como mostra Jaccoud (2000. P. 70):

Em 64, as “forças do mal” tomaram conta do país... Aliás, um pouco antes do golpe militar, aquele senhor, Carlos Lacerda (que espero encontrar algum dia no céu, para poder encostá-lo!), soube que numa gráfica, daqui do Rio, havia umas cartilhas subversivas e, por implicância com Dom Helder, foi lá e mandou a polícia recolher as cartilhas. (...)

E começou a luta nos bastidores. Dom Helder e Dom Távora são chamados pela polícia porque “Viver é lutar” significava o incitamento do povo à luta armada. Ora, no percurso todo da cartilha o que se encontrava eram as exigências das comunidades, e de exigência não se podia falar. No mais, tratava-se de criar condições para o povo pensar a partir dos seus próprios problemas. Foi o inferno total. Fomos obrigados a responder inquérito e coisas do gênero. Os dias ficaram cada vez mais difíceis. Quando, em 64, estourou a bendita, ficamos todos “no mato sem cachorro”.

Em fevereiro de 1964, às vésperas do golpe civil-militar 31 de março, a crise do MEB ficou explícita, caracterizada por dois processos: um mais interno de reestruturação das atividades prioritárias, forçado pela hierarquia e outro externo, de concessões da Igreja ao Governo Militar. Mesmo assim, durante 1964

---

#### **Como é bom saber**

Quem não sabe ler vive como uma pessoa que tenha sempre os olhos tapados.

É como um cego que há de ser guiado por onde os outros o queiram levar. Ou, então andará tropeçando.

Lendo, podemos conhecer os tesouros da sabedoria de todos os homens e ainda as grandes verdades do evangelho. Podemos aprender cada vez mais, e cada vez mais progredir.

Escrevendo podemos nos comunicar com os outros. Podemos registrar nossas ideias. Podemos planejar melhor nosso trabalho.

O homem analfabeto não é de todo livre: é escravo da sua ignorância. Não deixe de ler alguma coisa cada dia e de aprender sempre. Continue a vir as aulas. Você, que já sabe ler, ensine a uma pessoa de sua família, a um vizinho, a um amigo.

Aprendendo a ler, você viu abrir-se diante dos olhos a porta de um mundo novo.

Ajude também, a abrir essa porta aos outros!

e 1965, o MEB apurou seu modo de atuação, descolando a prioridade inicial às escolas radiofônicas para o trabalho com a animação popular. Sua melhor produção é deste período.

### **3.7. Refletindo sobre a caminhada do MEB – alguns destaques conceituais**

Tendo apresentando brevemente o contexto de criação do MEB e sua caminhada até 1964, essa parte do trabalho procurará levantar quatro conceitos importantes presentes na trajetória desse movimento e na construção que ele foi capaz de produzir em sua prática: o conceito de educação de base, a ideia de conscientização, a noção de animação popular e as técnicas de trabalho não-diretivistis. Contudo, duas observações precisam ser feitas, antes de se apresentar mais detalhadamente essa discussão. A primeira delas é que o estudo aqui proposto não pretende, como já anteriormente afirmado, dar conta de toda a experiência do MEB. Sendo assim esses quatro conceitos foram elencados por serem recorrentes na literatura que orienta esse capítulo e porque eles, de alguma forma, se relacionam com o tema da alfabetização de adultos está no seio da prática construída pelo MEB. Com certeza há outras dimensões do trabalho desse movimento bastante interessantes de serem exploradas, mas que o foco dessa pesquisa não nos permite aprofundá-las.

A segunda observação é que, embora se esteja olhando para esses conceitos na experiência específica do MEB, eles não são de fato uma formulação do próprio MEB. Tais conceitos estavam presentes em boa parte das experiências mais significativas de alfabetização de adultos desse período. De forma ampla elas representam algumas inquietações em torno do tema e fomentam o debate a respeito do significado da educação como um todo e, mais especificamente da prática em alfabetização de adultos. Importante também ressaltar que na experiência do MEB o nível de aprofundamento dessas temáticas levou o movimento a ressignificar a maior parte desses conceitos em sua prática junto às comunidades rurais. O aprendizado gerado nesse percurso nos deixa algumas indagações que por certo serão importantes na análise da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular.

### 3.7.1. Educação de base

Educação de base era um conceito trabalhado pela UNESCO e que significava a grosso modo, “aquilo que é instrumentalmente importante para uma pessoa das classes populares obter proveitos básicos e rudimentares de qualidade de vida, integrando-se da maneira mais ajustada e produtiva possível ao seu mundo social, a partir da sua comunidade de vida”, Brandão (2001, p. 37).

Fávero (2006, p. 21-25), mostra muito claramente que na concepção de educação de base colocada pela UNESCO haviam dois problemas cruciais: a noção de desenvolvimento implicada nas ações e a acentuada atenção à questão da alfabetização de adultos. Segundo esse autor o conceito de desenvolvimento utilizado pela UNESCO era parcializante e promovia uma visão superficial da realidade. Acreditava-se que o desenvolvimento aconteceria naturalmente na medida em que se superassem os problemas sociais. Na mesma direção, assim como acreditavam os programas de alfabetização do início do século XX, o conceito de educação de base da UNESCO entendia que o analfabetismo era um componente fundamental no atraso das comunidades rurais.

Aos poucos, a inserção dos educadores do MEB nos lugares mais recônditos do Brasil, vai mostrando que essa ideia de “educação de base”, não bastava para o trabalho desenvolvido junto ao povo e suas comunidades. Ela precisava então ser reformulada. A realidade encontrada cotidianamente indicava que a educação de base precisava ser algo muito mais profunda do que simplesmente ensinar os conteúdos básicos para o indivíduo “funcionar” no mundo. Ela precisava ser um tipo de educação que propiciasse o desenvolvimento integral da pessoa na sua dimensão humana e que o colocasse em conexão com a sua realidade para poder transformá-la. Essas ideias estão bem colocadas em um documento que traduz a posição da equipe do MEB sobre a sua caminhada, em março de 1965<sup>42</sup> (p. 4-5):

Comumente, se entende por educação de base aquela que proporciona os conhecimentos mínimos para se levar uma vida humana. Apesar de correta, esta definição não nos basta, porque não explicita o que ela possui de mais radical. Básica é a educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa, decorrendo daí, como condição primeira, o direito de viver humanamente. Tomamos o termo básico no sentido do que está colocado em primeiro lugar, do

---

<sup>42</sup> Documento do MEB (1965): “MEB – Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação e seu conteúdo”. Disponível em FÁVERO e MOTTA (2015).

que é fundamental, enfim, do que atinge o homem pela raiz. Se a educação de base pretende dar os instrumentos mínimos para se viver humanamente, ela não pode se afirmar somente como uma educação inicial, mas parte do que é fundamental. Assim, seu primeiro princípio é a exigência de humanização da pessoa.

A educação de base sintetiza dois aspectos: um engajamento real, uma resposta às necessidades concretas de humanização, aqui e agora; a universalidade de seus fundamentos, para que, enquanto se personaliza na História, o homem possa sempre afirmar seu sentido transcendente.

Brandão (2001, p. 37), retoma essa afirmação dizendo que pela expressão “de base” ou “básico” a equipe do MEB passou a entender outra coisa:

Então o que deveria significar uma “educação de base”?

Uma educação que atribuía a este nome um outro sentido. Básico é o que devolve à pessoa humana o que é essencial para que ela seja, pense, se reconheça e atue como tal. É básica a reconstrução de uma identidade autêntica, a redescoberta de um sentimento de dignidade pessoal e coletiva, solidariamente partilhada, mulheres e homens, mesmo e principalmente entre excluídos e postos à margem. Básica não é a inclusão quase servil em projetos governamentais e tutelados de “desenvolvimento local”, mas a participação consciente e crítica no processo crítico de reconstrução de seu próprio mundo, a partir de uma motivação consciente de corresponsabilidade e partilha democrática do poder de decisão.

Assim, uma das primeiras definições mais importantes na história do MEB foi a ressignificação do conceito de educação de base, algo que estava na raiz e na constituição de sua identidade enquanto movimento.

### 3.7.2. Conscientização

A ideia de conscientização era um tema central na maior parte dos movimentos de educação e cultura popular no início dos anos 1960. Um tema que instigava e desafiava a todos porque estava na contramão de uma educação domesticadora e bancária. Aliás, o tema aparece de forma bastante explorada em diferentes momentos da obra de Paulo Freire, como, por exemplo, em Freire (2003, 1963, 1967; 1981, 1986). O MEB num determinado momento esteve bastante atento a essa questão como aponta Jaccoud (2000, p. 74) diz que:

Importante, também, foi que nós construímos um vocábulo e esse vocábulo, hoje, consta até no dicionário, inclusive no dicionário em francês: conscientização. A conscientização merece uma explicação. (...) Tomada de consciência dos educadores e, ao mesmo tempo, a criação de condições para que outros tomassem consciência. Eu me lembro de um seminário na Bélgica em que usávamos: ‘*conscientización*’, e perguntavam: ‘e o que é isso?’ Ninguém sabia o que era e não



fazia parte do dicionário. Hoje faz. Então esta é uma das contribuições do MEB. (risadas)

A ação junto aos grupos populares nas suas diversas dimensões, tinha como horizonte a autonomia do sujeito e a sua emancipação. Isso implicava imaginar em que medida esses sujeitos poderiam pensar por si e, com isso, criar uma visão crítica da sua presença no mundo. Esse era o desafio encontrado na prática dos diversos grupos envolvidos no trabalho de educação e cultura popular, nesse período. As discussões eram amplas e abrigavam muitos caminhos e compreensões diferenciadas sobre o tema da conscientização, como nos mostra Freire (1981, p. 113):

Antes de tudo, quero deixar claro que é impossível conceber a conscientização de forma correta, como se ela fosse um mero passatempo intelectual, ou a constituição de uma racionalidade desgarrada do concreto. O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, não há conscientização fora da *práxis*, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação.

Embora fosse esse um conceito chave, ele representava de fato algo muito novo em termos educacionais e, por este motivo, necessitava de discussão e aprofundamento. Nessa direção do aprofundamento teórico é importante destacar a influência do pensamento do Pe. Vaz nos grupos de juventude católica sobretudo com relação à questão da conscientização. No MEB não foi diferente. Segundo Fávero (2006, p. 66) dois temas fundamentais no pensamento de Pe. Vaz encontram eco na atuação desses grupos e também no MEB: a questão da “ideologia na cultura moderna”, e a ideia de “consciência histórica”.

De acordo com o pensamento de Vaz (1961), apud Fávero (2006, p. 65) a ideologia como conceito mais fortemente elaborado é pensada a partir do século XIX, em contraposição ao mundo clássico e medieval. Diferente de uma visão cosmológica antiga, a visão de mundo do tempo moderno é antropológica. Isso quer dizer que não existe apenas uma visão de mundo, mas diversas visões, enraizadas em cada grupo social, em cada cultura. A ideologia surge quando determinado grupo tenta fazer com que a sua visão de mundo prevaleça ou se imponha sobre as demais, ditando normas de organização social. A ideologia nesses termos não é uma teoria ou uma concepção puramente abstrata, ela se faz perceber na ação, se impõe no interior desses grupos sociais. É também marcada

por componentes emocionais e intuitivos e não por conceitos abstratos, o que a faz assumir em grande medida um caráter de princípios, ou como uma norma a ser seguida. Nesse sentido “a participação consciente de uma pessoa na luta ideológica implica a necessidade de coerência intelectual e de coerência entre princípios e ações”. (Fávero, 2006, p. 67)

Para além de todo o aprofundamento de Pe. Vaz sobre as ideologias liberal e socialista em suas múltiplas inserções, esse autor passa também a buscar entender a influência da Igreja nesse momento histórico de formulação do conceito de ideologia. Ele conclui que essa influência está vinculada a uma visão de Homem construída no século XIX em que o homem está muito mais enraizado no mundo, do que pressupunha a visão clássica e cosmológica antiga. Essa concepção tem no homem “o centro do universo, mas Deus é o condutor da sua história”, o homem tem consciência, portanto da sua presença no mundo e das suas ações, mas isso só tem sentido no encontro com o Criador, no plano histórico. Essa visão tem um impacto muito grande porque confere ao homem um lugar diferente na história, um lugar de quem tem consciência da sua presença e da sua interferência no mundo.

Partindo dessa construção, Pe. Vaz também trabalha um segundo conceito importante, o de “consciência histórica”. Para elaboração desse conceito ele parte de dois elementos fundamentais: a consciência e a realidade histórica. Na verdade, ele relaciona esses dois elementos entendendo-os como independentes, mas interligados entre si, ou seja, nem a realidade é produto da consciência, nem, portanto é determinada por ela. Como diz Fávero (2006, p.69).

Apenas admitindo que a consciência do homem transcende o mundo, sendo capaz de ter uma visão de totalidade do mundo, de colocar diante de si o mundo como objeto de compreensão e, portanto, de ação, pode-se entender a história como movimento dialético de compreensão do mundo pela consciência e de sua transformação pela ação que nasce daquela compreensão. A consciência histórica constitui, então, a manifestação de um tipo de consciência que é simultaneamente reflexão sobre as necessidades humanas vitais de uma determinada época e perspectiva de transformação dessa realidade, no sentido de satisfazer aquelas exigências.

De acordo com Kadt (2007, p 113), a ideia de consciência histórica deriva de outra noção inicialmente desenvolvida a de ideal histórico. Esse conceito é uma imagem de futuro que Pe. Vaz chama de “essência ideal realizável”, uma

espécie de utopia. Esse pensamento está em oposição da ideia de consciência histórica que está profundamente ligado ao processo histórico concreto e a uma possibilidade de reflexão crítica sobre a história. O foco da consciência histórica está então na transformação do mundo já que o homem tem possibilidade de dar forma à história.

Outro aspecto importante na teoria de Vaz é o de comunicação entre as consciências. Sobre essa questão Fávero (2006, p 70), explicando a posição Vaz, diz:

A compreensão do mundo não pode ser dada pelo indivíduo isolado, mas enquanto ele se comunica com os outros. Só começa a existir história quando um homem se coloca diante de outro e lhe transmite uma significação que ele dá ao mundo no qual os dois se encontram. Nesse momento surge uma relação especificamente histórica, porque um homem se comunica com outro, entrou em comunicação com outra consciência, de maneira que a significação do mundo adquirida pelo primeiro homem passa também a ser compreendida pelo segundo, mesmo que seja em termos de imposição, de dominação. (Vaz, 1962, p. 4)

É na ideia de comunicação entre as consciências que reside para Pe. Vaz a noção de dialética histórica, entendida como conciliação entre o diferente e que possibilita a história humana.

Esses conceitos formulados por Pe. Vaz são base para posteriores formulações e inspiração para o engajamento social dos grupos de juventude cristã nos anos 1960. É nessa perspectiva que se vai construir toda uma ideia de conscientização presente na maior parte das ações de educação e cultura popular nesse período, dentre elas o MEB e o próprio Sistema Paulo Freire.

No caso específico do MEB, a discussão em torno do conceito de educação de base leva o movimento a assumir a conscientização como objetivo central de sua intervenção. O MEB construiu um posicionamento próprio em relação a esse conceito e essa posição está descrita em seu documento datado de março de 1965 (p.5), onde se lê:

O MEB entende que somente é possível efetivar sua ação educativa através da conscientização. Conscientizar é oferecer a alguém elementos para que tome consciência do que é (consciência de si), do que os outros são (consciência das pessoas como sujeitos) e do mundo. (...)

Para educar o MEB deve conscientizar. Para conscientizar, não pode abstrair-se da situação histórica e cultural em que se encontram os homens das regiões em que atua.

A não submissão do homem a um progressivo processo de desumanização, o modo como as populações rurais assumem a liderança de sua própria promoção na sociedade brasileira e a atitude de recusa a uma situação de injustiça social são provas da validade desse trabalho.

Aprofundando essa questão Fávero (2006, p. 102) diz que:

A conscientização fez aparecer claramente a dimensão ideológica da educação de base e da cultura popular (dimensão que a esta última era inerente, aliás). Para os agentes do MEB, a conscientização exigia a explicitação de uma ideologia que fornecesse direção a seu trabalho político. Era uma tarefa de conjunto, a ser realizada com a colaboração de todos aqueles que queriam a promoção das populações exploradas e com a participação consciente e efetiva dessas populações. Esse era o caminho que o MEB havia escolhido no 1º Encontro Nacional de Coordenadores.

Como dito anteriormente, a conscientização não era um tema trabalhado exclusivamente pelo MEB. Essa discussão estava de certa forma presente em todas as experiências de educação e cultura popular desse período e suscitava muitas interpretações e reflexões ao longo dos tempos. Paulo Freire, por exemplo, chama atenção para o caráter dialético presente na conscientização. Para Freire, consciência crítica é fruto de uma relação de liberdade que se estabelece nas práticas educativas abrindo espaço para o educando pensar, se expressar, ao mesmo tempo em que ele se coloca em diálogo com o saber do professor na relação educativa. Nesse sentido a conscientização pressupõe uma negociação de saberes e respeito ao outro na experiência educativa. Sobre essa questão Freire e Shor (1986, p.104) nos diz:

Sobre o direito de iniciar a transformação da consciência, só poderia resumir o que já disse sobre manipulação, dominação e liberdade, e, depois, talvez acrescentar mais alguma coisa. Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Essa ideia então de pensar uma prática de alfabetização junto ao homem do campo que abrisse espaço para a expressão de seu pensamento e para a construção de seu olhar diante do mundo e as coisas foi algo que o MEB perseguiu tanto na

sua prática com as escolas radioeducativas, quanto formação de seus coordenadores e animadores. Nesse percurso a ideia da conscientização foi a base conceitual que desde os primeiros momentos esteve presente. Essa base foi aos poucos saindo de um lugar periférico na prática de alfabetização e ganhando um lugar central na formação política das comunidades rurais.

### 3.7.3. Animação Popular

De 1963 em diante o trabalho do MEB passa por grandes mudanças na sua orientação. De um trabalho inicialmente centrado na alfabetização de adultos o movimento passa a colocar como foco de sua atuação a promoção do povo e a conscientização das comunidades e seus sujeitos. Depois do golpe de 1964, essa preocupação estava plenamente instaurada, ou seja, estava em jogo a questão de como ser presença junto às comunidades rurais sem impor caminhos prontos e decididos pelos técnicos do MEB? Como mostrar possibilidades a esses grupos sem influenciar nas suas decisões políticas? Segundo Kadt (2007, p. 241), a atuação política junto às comunidades torna-se uma espécie de “princípio da orientação ideológica” do MEB nesse momento. Contudo, a maneira de como exercer essa atuação passava por profunda avaliação:

(...) gradativamente, o pessoal viu-se saindo de cena – deixando o povo dirigir seus próprios assuntos. A implicação era de que os técnicos não deveriam liderar efetivamente; o máximo que eles podiam fazer era aconselhar. E os conselhos tinham de ser oferecidos não em forma de diretivas de ação (ou pensamento), mas na forma de dados e técnicas aos quais os camponeses não tinham acesso. O próprio povo iria escolher e decidir: nenhum forasteiro poderia questionar essa escolha.

A questão das “opções livre se consciente” dos camponeses é tema de muita discussão e encontra posicionamentos a favor e contra essa postura. Todo esse debate vai levando o movimento a mudar radicalmente seu direcionamento e suas ações até se configurar no que Emanuel de Kadt chama de um *movimento católico progressista*, que para ele tem características muito próprias de uma ideologia populista<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Kadt (2007, p. 124) explica porque em seu livro o termo “populista”, para se referir aos católicos progressistas, segundo ele: “Populista, será usado aqui [*no livro*] apenas para enfatizar certos aspectos importantes dos movimentos que este livro estuda, um grupo de características às quais não se daria a devida atenção se fosse usado apenas o termo “progressista”, menos específico. Basicamente, descrevo esses movimentos como “populistas” pelas seguintes razões:

Para Kadt (2007, p. 243) o MEB passou por vários processos de avaliação e retroalimentação. Desses processos alguns elementos fundamentais, reorientaram de forma global sua atuação junto às comunidades: a ideologia populista, a Animação Popular e o não-diretívismo. Animação Popular, observada a partir da atuação direta com os camponeses, na base; e o não-diretívismo, através da formação dos quadros, nos treinamentos do pessoal do MEB.

Desde o I Encontro de coordenadores do MEB em 1962, já se falava de alguma maneira em Animação Popular, mas só depois de 1963 esse conceito passa a ser assumido pelo movimento como uma conceito-chave e uma proposta de atuação. Em 1965 chega inclusive a acontecer um encontro interno apenas para discutir essa temática e para orientar sua realização foi escrito um documento-base sobre o tema. O documento, segundo Kadt (2007, p. 242), diz que Animação Popular era pouco mais que um “exercício de indução” e que “consistia em métodos para estimular atividades da comunidade não ligadas às escolas radiofônicas”.

Depois de 1964, o MEB começa a passar por grandes mudanças tanto na sua estrutura e funcionamento, quanto na sua identidade e opções teórico e metodológicas, o que gera uma crise institucional muito grande e uma exigência de reformulação de suas bases. Em 1965 acontecem dois encontros de nível nacional que vão contribuir para essa redefinição da caminhada do movimento: o I Encontro Nacional de Animação Popular e o II Encontro Nacional de Coordenadores. De acordo com Fávero (2006, p. 206-207):

Progressivamente o conceito de educação de base foi sendo substituído pelo de animação popular, e as escolas radiofônicas foram deixando de ser o centro das atividades do MEB, vindo a se constituir, cada vez mais, em apenas um dos instrumentos da animação popular. (...)

A animação popular constitui-se, então, na saída possível para essa situação de crise e na transformação exigida, naquele momento, para que os objetivos do MEB fossem atingidos.

- 
1. São formados por intelectuais (e estudantes), preocupados com a situação de vida das massas oprimidas na sociedade, o “povo”, que aparentemente não pode, por si mesmo, defender seus interesses;
  2. Esses intelectuais têm profundo horror à manipulação do povo: seu credo central é que as soluções dos problemas vividos devem vir basicamente do próprio povo, que suas ideias e visões, desenvolvidas em um meio totalmente diferente, podem, quando muito, servir como caixa de ressonância, mas nunca como flechas indicando para onde deve seguir.

Animação popular provinha de um conceito bastante trabalhado por intelectuais da resistência francesa, como Yve Goussout, Henry Grouès e Hanryane de Chaponay, através de um Instituto chamado IRAM – *Institut de Recherches et Applications des Méthodes de Développement*, que desenvolvia trabalhos de extensão rural em países do chamado Terceiro Mundo. Inicialmente nos países africanos de língua francesa e, mais tarde, também na América Latina e no Caribe. O MEB teve acesso aos relatórios do trabalho do IRAM na África e a partir deles discute a formulação de um conceito que se adequasse à sua atuação no meio rural. Fávero (2006, p.229), servindo-se de uma discussão feita em IRAM (1960) explica que animação rural definia-se por esse instituto como uma “ação no desenvolvimento”, ou seja, uma ação nos meios populares que tivesse um impacto na estrutura do país, atuando numa espécie de colaboração entre as populações rurais e o poder público para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido o desenvolvimento era uma forma de “preparar as populações do campo para uma intervenção do Estado”. Assim, a ideia de desenvolvimento comunitário tem como ponto de partida a própria comunidade local e traz em si, como pano de fundo o problema da participação. Era como pensar na criação de estruturas sociais que integrassem a participação popular em diversos níveis a fim de promover o desenvolvimento comunitário e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico do país<sup>44</sup>. Animação Popular para o MEB era *entendida a partir de três ideias principais*:

1. *Animação Popular é um processo de estruturação de comunidades, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da superação de seus problemas e no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos.*
2. *A Anpo é uma tarefa da comunidade. Faz-se através da transformação de um conjunto de indivíduos, que vivem juntos, em uma integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos como membros da comunidade.*
3. *Estamos convencidos de que o homem é o sujeito de sua própria educação. Nosso trabalho consistirá, sobretudo, em suscitar e manter condições para que este*

---

<sup>44</sup> Esse conceito está expresso em Fávero (2006, p. 229 – 230) que esse autor se serve do texto de Yve Goussault (1964 – 1965), para desenvolvê-lo.

homem possa engajar-se neste processo, dinamizando-o a partir de seu próprio crescimento<sup>45</sup>.

Tendo essa definição como ponto de partida, o trabalho desenvolvido no meio rural vai se intensificar cada vez mais na direção da organização e da politização das comunidades. Fávero (2006, p. 235) afirma que “nesse momento não há como separar conscientização e politização”. Contudo, essa radicalidade no trabalho de animação popular dependia em muito da realidade encontrada em cada região. Segundo Fávero (idem) “em alguns sistemas, a animação popular reduziu-se às atividades próprias do desenvolvimento comunitário e, em outras, encaminhou-se para uma explícita prática de resistência e contestação”. Essa afirmação pode ser confirmada na fala de Maria José Santos (Zezé), coordenadora do MEB no Maranhão, e registrada em Costa, Jaccoud e Costa (1986, p.94)

Animação popular foi todo esse trabalho das caravanas de cultura, da animação de comunidades e dos seus desdobramentos. Numa palavra, Animação Popular não foi senão uma maneira de presença, uma forma de ver e de se inserir no processo. Para nós, ela permaneceu enquanto nós existimos.

Um dado muito revelador do momento que vivíamos, é que essa atuação toda desembocou maciçamente em trabalhos de Sindicalização. (...) Sindicalismo, em um determinado momento, foi a grande questão de todo o MEB.

Fávero (idem) faz ainda algumas análises a respeito do sentido da animação popular para o MEB. Segundo ele a “animação popular configurava uma prática de mediação entre classes”, ou seja, colocava assessores (que vinham majoritariamente da classe média) e animadores (quase totalmente lideranças locais) numa relação de trabalho e aprendizagem comum de práticas políticas imbricadas numa ação comunitária. Essa mediação – ponto forte da animação popular – guardava estreita relação com a ideia do não-diretívismo, amplamente debatido no MEB. Isso significava perguntar-se até que ponto o processo de conscientização podia ser considerado de fato espontâneo. Esse questionamento que também tinha em relação com a ideia da proposta educativa construída e vivenciada no MEB, ou seja, a aprendizagem entendida como produto do próprio sujeito e tendo no trabalho do assessor apenas uma mediação para criar as condições necessárias para que esse processo acontecesse.

---

<sup>45</sup> Documento do MEB (s/d): “MEB – Animação Popular. Apostila 5 – série A”. Disponível em: FÁVERO e MOTTA (2015)



### 3.7.4. Não diretividade:

Duas afirmações mostram a influência das ideias e técnicas não-diretivistas de origem francesa nos movimentos de educação e cultura popular no Brasil, no início dos anos 1960. Na primeira delas, Bezerra e Rios (1995, p.7) afirmam que todo esse pensamento já estava presente no MCP:

Não se pode dizer que o MCP fosse somente uma versão mais institucionalizada do movimento de **democratização da cultura** que empolgava a intelectualidade da época, embora se pudesse ler, em diversas formas de sua presença, muito parentesco com a arte engajada. Dizemos isso porque outras fontes marcaram também as suas opções. As ideias veiculadas pela "*Peuple et Culture*" da França, o **não-diretivismo** e a metodologia de **Treinamento Mental**, com seus **círculos de cultura**, além de outras contribuições da sociologia, tiveram muito peso. O sociólogo francês Joffre Dumazedier esteve presente nos debates para a formulação das estratégias do MCP. (grifo das autoras)

Da mesma forma Aída Bezerra, em entrevista realizada com Vera Jaccoud e publicada na Revista Educação e Cidadania<sup>46</sup> fala sobre como essas ideias estava também presentes no MEB e como esse movimento ressignificou algumas dessas técnicas na formação de seus quadros.

Eu queria fazer duas intervenções que acho importantes. Uma é do ponto de vista da reformulação da matriz metodológica. Isso sempre me provocou muita admiração, como um dado de sabedoria. Como passei pelo primeiro treinamento de Aracaju, olho o percurso que você fez e identifico alguns elementos. Nessa linha identifico *Peuple et Culture* como uma das fontes de inspiração. O treinamento mental, o não-diretivismo e as técnicas de dinâmicas de grupo estavam muito presentes. O que vi acontecer no MEB foi a sabedoria com que Vera lançou mão desse conjunto de instrumentos. Associou a outros, e deu um enfoque novo. Deu, por exemplo, peso pedagógico à entrega de responsabilidades, e retrabalhou, na prática, uma percepção diferente de desenvolvimento de comunidade que era uma referência pesada para os trabalhos sociais, sobretudo da igreja. Tudo isso foi tomando corpo como uma proposta de dinamização política das camadas populares. Acho que essa reinvenção da matriz de formação teve lugar porque você soube agregar a crítica que vinha da avaliação sistemática, agregar a experiência de outras pessoas que você foi associando ao seu fazer formativo. De fato, do outro lado saiu uma proposta de formação de educadores muito interessante e que era paralela a uma estratégia de funcionamento interno que, por sua vez, também era formativa.

Essa questão da estratégia de funcionamento é a segunda parte da minha intervenção. Quando se monta o MEB, lançando mão da supervisão e da avaliação como instrumentos permanentes, e dos encontros nacionais com competência de decisão, verdadeiras assembleias que lhe davam direção, implantou-se uma dinâmica típica de movimento com identidade e mística. Estas duas coisas,

<sup>46</sup> Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 6, março de 2000. (p. 68).

metodologia de formação e estratégia de funcionamento, acho eu, foram fundamentais à construção da percepção de cultura popular que alimentava o MEB.

De fato, desde os tempos da Ação Católica já havia toda uma discussão sobre a novidade que representavam as técnicas não-diretivistis experimentadas em outros países. Nos Estados Unidos elas assumiam a forma de dinâmicas de grupo e na França estavam ligadas às experiências de treinamento mental, sobretudo difundidas pela *Peuple et Culture*<sup>47</sup>.

A introdução de técnicas não-diretivistis era uma forma de experimentar maneiras para uma educação de base partindo de outros termos, de outros enfoques. Essas técnicas desenvolvidas por psicólogos sociais apresentavam múltiplas possibilidades de dinâmicas para o trabalho com pequenos grupos que vão se constituir numa base teórica das ideias que se seguem para os treinamentos do MEB. A ideia básica do não-diretivismo consistia em possibilitar que os membros de um grupo interagissem de maneira não-orientada (o que significava sem uma condução direta) para resolver um problema e chegar a um consenso. Segundo Kadt (2007, p. 245):

Durante o processo os membros do grupo expõem a um observador treinado – o líder da discussão – traços de personalidade, ou defesas, que normalmente ocultam a percepção clara da realidade ou da determinação dos relacionamentos. Análises *ex-post-facto* da interação do grupo pelo líder e pelos membros do próprio grupo frequentemente elucidam as razões dos bloqueios, dificuldades e conflitos iniciais.

As técnicas não-diretivistis tinham uma forte orientação psicanalítica e a liderança do MEB estava consciente dos perigos que essas técnicas poderiam significar no processo psicológico entre os participantes se não controladas por um psicólogo ou psicanalista competente.

Um trabalho mais orientado a partir de toda essa discussão foi empregado pela primeira vez com as equipes de coordenação do MEB e nos treinamentos com as equipes técnicas para a instalação de novos sistemas. Aos poucos o MEB foi desenvolvendo, a partir desses treinamentos, um conjunto de dinâmicas e técnicas inspiradas nessa perspectiva, mas que já revelavam uma maneira própria

---

<sup>47</sup> *Peuple et Culture* (Povo e Cultura) – é uma rede de associações de Educação Popular criada na França em 1945. Seus principais fundadores são Joffre Dumazeidier, Paul Lengrand, Bénigne Cacerès e Joseph Rovin. De acordo com Jaccoud, (2000, p. 68), a *Peuple et Culture* constituiu-se como um movimento da intelectualidade francesa inspirada no desafio da segunda guerra mundial e preocupada com as questões da reconversão da mão de obra e da democratização da cultura.

de atuação construída na prática desse movimento. Kadt (2007, p. 246) descreve como se realizavam esses processos formativos e as atividades desenvolvidas pelo MEB nessa direção:

Nos treinamentos de monitores, por exemplo, as equipes locais eram induzidas a usar uma série inteira de técnicas de grupo. Tinha de haver discussões em mesa redonda, onde cada participante falava por volta de alguns minutos; sócio-dramas, onde se pedia aos participantes para atuarem em vários papéis sociais que parecessem relevantes para o seu futuro trabalho; painéis de discussão, que dividiam os alunos em “grupos de verbalização” ou “grupo de observação”, com o primeiro discutindo em tema e o último avaliando a discussão final – seguido de uma inversão de papéis; pequenos grupos de estudo; e finalmente, a plenária, para juntar, ao final do treinamento, as várias experiências dos participantes. A ajuda de audiovisuais e técnicas de avaliação eram muito valorizada.

Fávero (2006, p. 253 – 259) faz uma boa análise de todo esse processo e indica alguns elementos que precisam ser levados em conta ao se pensar os treinamentos realizados pelo MEB com suas equipes. O primeiro deles é que os grupos eram, em sua grande maioria, compostos por pessoas que tinham passado pela Ação Católica. Isso dava a eles uma certa identidade e proximidade com as técnicas não-diretivistis já desenvolvidas nos treinamentos.

O segundo ponto é que os treinamentos eram acompanhados e avaliados todo o tempo pelos treinadores que, cada vez mais, dominavam essas técnicas e passavam a criar novas possibilidades de intervenção na condução dos encontros. Os treinamentos eram intensivos – durante 15 dias, em regime de internato - e neles, muito especificamente, se usavam técnicas próprias do treinamento mental de origem francesa. Uma delas, chamada de “círculo cultural”, se desenvolvia numa perspectiva ampliada do método “ver, julgar e agir”. Contudo, talvez a observação mais importante destacada por Fávero é de que o MEB consegue absorver muito fortemente o espírito de uma formação de equipe aberta e não diretivista, mas, ao longo de sua trajetória, evolui de uma perspectiva meramente psicologizante para um processo de formação e autoformação. Essa evolução se caracteriza como um dos grandes aprendizados do MEB e que resultou num modo próprio de realizar a formação de suas equipes.

### **3.8. Ideias-força na trajetória do MEB**

O objetivo desse capítulo, como dito no início, não foi dar conta do MEB em todo seu significado e abrangência, mas olhar para essa experiência tendo dois focos principais: tentar entender quais foram as questões mais significativas que

ele levantou no campo da alfabetização de adultos e educação popular e, nesse percurso refletir sobre o que aprendemos da sua prática pedagógica. O objetivo de se manter esse foco é tentar enxergar mais à frente, em que medida essas questões inspiram de alguma maneira a formulação da pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular.

Em linhas gerais apresentou-se até aqui o contexto político e eclesial de criação do MEB, sua estrutura de funcionamento e as discussões que esse movimento inaugurou e enfrentou em sua primeira e mais significativa fase (1961 – 1966). Diante do que foi possível relatar até aqui sobre a trajetória do MEB, apresento algumas *ideias-força* presentes nessa trajetória que vão fazer do MEB uma das mais significativas experiências no campo da Educação Popular no Brasil e que, conseqüentemente, deixa um legado para Alfabetização e Educação de Jovens E Adultos no país. Candau (2016, p. 17) define ideias-força a partir de um autor chileno, chamado Abrahan Magendzo, afirmando que:

Esta expressão refere-se a ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades. *‘Estão fortemente enraizadas no tempo histórico, entendido como criação, como produção de diferenças e diversidades, como transformação, como movimento em definitivo, como um processo’.*

Acredito que as ideias apresentadas a seguir, forjadas na prática pedagógica do MEB são representativas dessa concepção de ideias-força, uma vez que embora estejam localizadas (para efeito de nosso estudo) na experiência do MEB, elas são uma expressão convergente de todo um pensamento historicamente construído em diferentes movimentos de alfabetização de adultos e educação popular, no Brasil, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Além disso, apesar de estarem historicamente enraizadas num determinado período, essas ideias apontam para uma perspectiva de futuro passando a influenciar o pensamento brasileiro sobre Educação Popular até os dias de hoje.

### **3.8.1. Alfabetização de Adultos - espaço para expressão e intervenção do outro**

A primeira ideia-força presente na prática pedagógica do MEB é a aposta com radicalidade no outro, seja apostar no analfabeto como sujeito de

conhecimento, seja na proposta de formação dos monitores e coordenadores, enxergando-os como coprodutores do movimento, ao longo do processo. Essa aposta se concretiza na discussão das relações de poder presentes nas experiências educativas engendradas pelo MEB. O trabalho do MEB conseguiu realizar na prática essa aposta que muitas vezes acreditamos na teoria ou no discurso. Embora houvesse uma hierarquia na estrutura do movimento a produção do conhecimento, a reflexão sobre o que se fazia era sempre construída coletivamente por seus integrantes e isso incluía também os alunos. As formações tinham uma diretriz, mas eram assumidas por todos os integrantes e o processo de alfabetização nas comunidades seguia o mesmo caminho dando autonomia a todos os sujeitos. Isso pode ser visto no relato de Maria Alice Martins, uma das coordenadoras do MEB em Goiás, falando sobre como dinamizavam o processo de encontros com a comunidade e como, em seguida, esses encontros eram assumidos pelo próprio grupo.

A gente animava muito aquele tipo de teatrinho relâmpago, montado de improviso. O palco podia ser montado em cima de um caminhão, ou na Escola, ou na Igreja. (...) Depois, os Encontros começaram a ser pedidos e definidos pelas próprias comunidades. Então já não éramos mais nós que mandávamos uma comunicação dizendo que domingo, dia lá, ia ter Encontro de Comunidade no lugar X. Nós é que éramos convocados para ir assistir e participar desses Encontros. Quando a gente chegava lá, já estava tudo montado. COSTA, JACCOUD E COSTA (1986, p. 95)

Da mesma forma Aída Bezerra, na entrevista feita com Vera Jaccoud<sup>48</sup>, fala sobre o processo vivido com os monitores e coordenadores.

Os supervisores, os coordenadores, os monitores, enfim, todos os educadores, tinham ao seu alcance os dispositivos que lhes permitiam intervir, fosse na seleção ou na elaboração dos conteúdos; e, também, nas decisões sobre os rumos do trabalho. Essa foi uma das contribuições mais enraizantes porque, no fundo, a educação muda na medida em que mudam as relações de poder entre os que produzem a educação. Digo que nesse campo de experimentação das relações de poder, a grande experiência se deu dentro do MEB. Não vejo, historicamente, onde mais isso se tenha passado. Pelo menos dessa maneira densa, organizada, orgânica, digamos assim.

Em suma, a experiência do MEB deixa na prática o legado de uma discussão que estava em diferentes movimentos desse período: a educação é uma experiência aberta na qual se colocam em relação diferentes teorias, diferentes

---

<sup>48</sup> Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 6, março de 2000. (p. 73).

formas de ver o mundo, diferentes saberes e, somente nesse contexto de *aposta no outro*, é possível que esses saberes entrem em relação, em negociação. Do ponto de vista da alfabetização, isso significa entender o analfabeto como sujeito de conhecimento de criador de cultura. Algo que vai na direção oposta à visão instituída desde o início do século XX, que coloca o analfabeto como um cego, um incapaz, um inútil.

Nos dias de hoje afirmar que uma pessoa sem o domínio do código escrito produz conhecimento parece óbvio, pois, de certa forma o discurso sobre a inferioridade dos analfabetos já é algo superado no campo da educação de jovens e adultos (ou pelo menos já deveria estar). Mas, fazer essa afirmação nesse período representava uma verdadeira insurgência.

Por fim, essa primeira ideia-força nos deixa ainda um grande questionamento sobre as práticas atuais de alfabetização de jovens e adultos: será que as experiências mais recentes nesse campo estão atentas à necessidade de criar de fato um espaço para a expressão do pensamento dos adultos analfabetos? Será que aquilo que os adultos em processo de alfabetização pensam é colocado em jogo como ferramenta real de aprendizagem e não como adereço para o que se quer ensinar? Em que medida estamos ouvindo o que dizem e pensam os analfabetos?

### **3.8.2. O reconhecimento da cultura popular como conteúdo pedagógico**

A redescoberta da cultura popular como contraponto a uma noção de cultura erudita colocava em jogo uma discussão que está presente até os dias de hoje, que é ampla e encontra muitas nuances e divergências. A relação entre o erudito e o popular; entre o conhecimento acadêmico/científico e o saber popular e, sobretudo pensar como é possível colocar em relação esses dois polos.

Essa era uma questão que mobilizava todos os movimentos de educação e cultura popular nesse período e assumia cada vez mais uma postura que não era apenas pedagógica, mas também uma postura política, como aponta Rosas (2003, p. LII):

A novidade, se existia, estava em ter sabido ela própria, ou uma parte expressiva dos que a constituíam, contestar a manutenção do *status quo* – isto é, a relação de poder das *elites sábias* sobre a *massa ignorante* – e chegar a uma importante proposta de participação popular, no processo de reconstrução da cultura. Tudo isto conduzia a um novo conceito de saber e a um projeto – quase diria, intermediário – de preparação das camadas populares para compreenderem a se utilizarem dos instrumentos próprios do modelo de comunicação vigente entre as elites, a *começar pela alfabetização*. [grifos do autor]

A ideia central era criar espaço para que a “cultura popular” de que tanto se falava pudesse de fato aparecer como expressão do pensamento das pessoas e como característica própria das comunidades, o que significava reconhecer, não a forma como eu imagino o que o outro pensa, mas a forma como ele mesmo pensa. Essa tensão está na base de todo o trabalho educativo desenvolvido pelo MEB. Jaccoud (2000, p.67) fala sobre as atividades propostas pelo MEB e como as equipes lidavam com essa questão:

Havia encontros mais ampliados, na própria comunidade que eram coisas bonitas, e reuniões mais centrais para as quais vinham monitores representantes de várias localidades ou municípios. Então se fazia uma avaliação: o que vai, o que não vai, se está satisfazendo, o que propunham... olha, o pessoal dava conta do recado e fazia uma demonstração do que chamo cultura popular. Para nós, o que valia era a convicção de que o que fazíamos mesmo era ajudar a cultura popular a emergir. Ajudar as pessoas a redescobrirem que pensavam, que era possível pensar, agir e obter alguma coisa a partir de sua intervenção.

Interessava aos educadores do MEB o que pensavam essas pessoas e a sua maneira de criar uma intervenção no mundo e na sua comunidade. Nesse sentido a alfabetização muda de lugar, deixando de ser o foco principal – entendida apenas como uma forma de acesso à “cultura” erudita, letrada – para ser entendida como uma parte do processo de pensamento dos sujeitos. Uma parte importante, mas uma parte. Algo que instrumentaliza e potencializa esse pensamento que o analfabeto já tem e que é a expressão da sua cultura.

### **3.8.3. A dimensão política do processo educativo e, consequentemente, do processo de alfabetização.**

Como conta Nazira Vargas, do MEB em Natal, em Costa, Jaccoud e Costa (1986, p. 96) “essa história de politização, de conscientização, de sair do âmbito da escola para a ação política, inclusive partidária, não foi palavra de ordem no

MEB. Isso foi se processando...”. De fato essa ideia foi sendo amadurecida aos poucos pelo movimento à medida em que se avançava no contato e na realidade das comunidades rurais até chegar a um ponto de maturação após o I Encontro Nacional de Coordenadores, quando o MEB se define da seguinte maneira:

Somos um movimento educativo que deve sua iniciativa à Igreja. Inserimo-nos em uma estrutura de que o Governo da Republica participa; Vivemos os problemas de uma nação em mudança social; comprometemo-nos a colaborar com a promoção do homem brasileiro.

Essa definição enquanto movimento já declara que as opções não são apenas alfabetizar no sentido *strictu* do termo, mas comprometer-se com a realidade do país e ajudar a promover o cidadão brasileiro. Isso encerra uma postura educativa que está para além da mera escolarização ou alfabetização. Em sua caminhada o MEB foi amadurecendo outra ideia forte presente nos movimentos de sua época, que é o papel político da educação e isso contribuiu para que aos poucos fosse reelaborando a sua prática, como nos mostra Wanderley (1984, p. 44):

(...) Sucede que a dinâmica social antes referida transpassa todo o MEB. De um movimento inicialmente “paroquial”, bastante confessional, ele foi se secularizando e criando conflitos entre a atuação dada pelos leigos e as finalidades pretendidas pelos bispos. (...) Da finalidade basicamente alfabetizadora passa para uma educação de base que compreendia conscientização e politização, valorização da cultura popular, instrumentação de comunidades, organização do povo, animação popular. (...) Das atividades usuais de uma escola radiofônica, de educação sindicalista, de treinamento de lideranças convergiu para a edificação de um poder local e popular, de uma real democracia de base, da incorporação de um projeto político de transformação.

Nesse sentido a alfabetização também é entendida como um processo não só de aprendizagem da leitura das letras, mas um processo de transformação pessoal e comunitário tendo em vista uma aposta mais ampla, como diz Rosas (2003, p. LXXII):

No MCP, como, de resto, nos demais movimentos dos anos 60 (MEB, Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, CTC...), alfabetização queria dizer *conscientização*. *Conscientização*, palavra chave no discurso de Paulo Freire. Perguntava-se: alfabetizar, alfabetizar-se, para quê? Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despender. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar os caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade justa. Assumir um novo papel, *seu* papel na sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente *oprimida*. Para “*ler o mundo*”. [grifos do autor]



Os monitores tinham também um papel fundamental e complexo que era se colocar no seu lugar de educador, intervindo no processo a partir desse lugar e, ao mesmo tempo, ser um elemento motivador da cultura popular e da expressão dos sujeitos naquela experiência de alfabetização. Como nos conta Jaccoud (2000, p. 67)

As emissões para as escolas radiofônicas continham as mensagens de alfabetização e o conteúdo do trabalho comunitário a ser feito. O monitor organizava a recepção e, além de ser o explicador das aulas, era também um “movimentador” da comunidade, para que a comunidade tomasse consciência das suas necessidades e pudesse vir a exigí-las. Esse “exigi-las” é que foi o bicho. É muito bom você transmitir aula, rezar, fazer tudo o que você quiser, mas, na hora que você diz ao povo “pensa!”, aí começa a confusão.

Essas três dimensões são elementos-chave na experiência do MEB e também de outras experiências de alfabetização de adultos do mesmo período. Elas se convertem num legado que hoje, de alguma maneira, influencia o campo da Educação de Jovens e Adultos e que merecem ser lembradas e aprofundadas frente aos novos desafios colocados pelo tempo presente.

#### 4.

### **Antecedentes Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na educação popular – 2º momento: o NOVA Pesquisa e Assessoramento e Avaliação em Educação e a criação do SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação**

A proposta desse capítulo, continuando a exploração dos antecedentes da *Pesquisa Confronto*, é entender o contexto da educação popular no Brasil após a instauração do golpe militar em 1964, mais especificamente a partir dos anos 1970, quando começam a surgir as primeiras sistematizações sobre o tema. Para tanto, assim como no capítulo anterior, esse contexto será analisado a partir de uma instituição que guarda estreita ligação com o surgimento do SAPÉ e também da Pesquisa Confronto – o NOVA Pesquisa e Assessoramento e Avaliação em Educação<sup>49</sup>.

As primeiras indagações que vão posteriormente servir de base para a formulação da Pesquisa Confronto, surgem em trabalhos de assessoria desenvolvidos pelo NOVA com projetos de alfabetização de adultos no Rio de Janeiro e culminam com a criação de uma nova instituição – o SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. Essa relação entre as duas instituições e as questões que surgem dos trabalhos de assessoria no campo da alfabetização de adultos tornam bastante importante a recuperação da trajetória da Nova e de sua atuação como espaço de fortalecimento das experiências de base, de articulação e resistência ao regime instituído e de produção teórica sobre educação popular nesse período.

As décadas de 1970 e 1980 são marcadas por um esforço de análise conceitual da educação popular e, conseqüentemente, de muitas revisões de suas práticas. Um esforço que se constituía basicamente em revisitar os processos construídos na década anterior e de construir análises possíveis sobre eles. O NOVA insere-se nesse contexto de sínteses e tem uma grande contribuição no

---

<sup>49</sup> Para facilitar a leitura, de agora em diante para referir-me a esta instituição usarei apenas a palavra NOVA, em letras maiúsculas.

cenário brasileiro com a publicação de diversos materiais nesse sentido<sup>50</sup>. Bezerra e Rios (1995, p.10) dizem que o trabalho do NOVA durante as décadas de 1970-1980 cumpre fundamentalmente esse papel de produzir parte significativa das análises feitas no Brasil sobre o que se passou nas experiências de educação e cultura popular no início dos anos 1960<sup>51</sup>.

De acordo com Jara (1994, p. 90-91), nesse mesmo período – anos 1970 e 1980 - há um grande crescimento de experiências de educação popular em todo o continente latino-americano. Contudo, esse crescimento não foi acompanhado de reflexões teóricas capazes de “definir” com maior precisão o que caracterizava de fato as diferentes experiências engendradas nessa área, ou seja, de que se estava falando quando se referia à educação popular. As experiências se ocupavam da ação e pouco da teorização sobre suas práticas. Há, segundo esse autor, uma enorme prática política e uma carência de definição teórica<sup>52</sup>.

A realidade vivida na América Latina desde os anos 1960 era (e tem sido até hoje) fortemente marcada pela acentuação da negação de direitos em todos os níveis: regimes ditatoriais, pobreza, exclusão e desigualdades. As experiências de educação popular estiveram sempre presentes nesses contextos e desenvolveram uma postura de trabalho própria frente aos desafios encontrados no continente. Com o passar dos anos e com as mudanças na conjuntura mundial, novos desafios surgem e novas questões são incorporadas ao trabalho.

Uma das mudanças estruturais na educação popular observadas por Jara (1994, p. 95) é de que a formação da consciência crítica das classes populares não se estrutura apenas por meio do processo educativo, por mais dialógico que seja.

<sup>50</sup> Durante a década de 1970 foram publicados: Suplemento do CEI 17, abril de 1977 da Revista Tempo e Presença; Suplemento CEI 22, outubro de 1978 da Revista Tempo e Presença; Cadernos do CEDI 1, s/d.; Cadernos do CEDI 2, s/d.; Cadernos do CEDI 6 – setembro de 1980; e, posteriormente, 30 Cadernos de Educação popular, publicados pela Editora Vozes.

<sup>51</sup> Além do trabalho do NOVA nesse período, é importante destacar também o estudo feito por Vanilda Paiva (1973) e Celso de Rui Beisiegel (1974); o texto publicado por Carlos Rodrigues Brandão (1977) e os primeiros livros de Paulo Freire publicados no exílio, devem também ser considerados como parte desse esforço de recuperar o legado das experiências brasileiras no campo da educação popular.

<sup>52</sup> Embora o autor esteja fazendo essa afirmação forte sobre o campo da educação popular, ele não deixa de reconhecer que esse esforço de síntese estava, de alguma forma, acontecendo em diferentes pontos da América Latina através de encontros e publicações produzidas nesse sentido. Jara (1994, p. 90-91) faz uma nota de rodapé em que situa alguns desses encontros e publicações, a saber: “três encontros no Peru, convocados por TAREA, em 1979, 1980 e 1981; duas jornadas no México, convocadas por SEPAC em 1978 e 1979; um encontro em Honduras, em 1979, entre outros”.

Essa consciência se forma mais nas experiências concretas de engajamento nas lutas populares do que de qualquer outra forma. A Educação popular é, segundo ele, “um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares”. O que forma a consciência então é o processo vivido, experienciado, e não a ação pedagógica em si.

Para Jara (1994, p. 97) a concepção de educação popular na América Latina, nesse período, não passa mais pela modalidade, nem pelos métodos, mas por uma concepção de classe que permeia todo o processo educativo. O que está em jogo não é mais tão fortemente pensar a formação da consciência crítica, mas o entendimento de que a formação da consciência passa, sobretudo, por uma consciência de classe.

Essa discussão colocada por Oscar Jara, é também colocada por Brandão (1977, p. 41-42):

Uma educação popular deve partir dos projetos populares de atualização social e não dos projetos derivados dos interesses de outros grupos sociais. Deve começar pelo próprio conjunto de valores e conhecimentos populares. Deve instrumentalizá-los, com os valores e conhecimentos de crítica e de organização.

(...) falo da educação que os grupos populares se proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições legítimas de classe. É uma forma de educação menos “oficial” e menos enquadrada nos programas do tipo professor-aluno. É, por exemplo, a educação que um operário recebe, fora da fábrica e fora da escola, dentro de seu sindicato, que ele recebe de sua agência de classe e através da sua participação pessoal em processos e momentos de trabalho de classe.

Isso muda bastante a concepção que se tinha sobre a atuação em educação popular até então. Pensar que a formação da consciência acontece no interior dos movimentos sociais e políticos desloca a noção de conhecimento para um patamar mais profundo e faz emergir novos temas desafiantes para o campo da educação popular no continente, como por exemplo a questão da autoformação e a relação saber x poder. Temas que trazem à tona muitos questionamentos sobre a própria prática de educação popular e geram muitas reflexões nesse período<sup>53</sup>.

Estas eram em linhas gerais algumas das questões presentes no campo da educação popular no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1970. Elas têm a conotação de uma espécie de síntese; mas, mesmo tempo, representam uma

<sup>53</sup> Sobre essa questão ver: Garcia (s/d); Rocha (1980); Gadotti (1980)

discussão prospectiva sobre as práticas instituídas nesse campo. Apontam também para um esforço permanente de buscar entender quais são as demandas de cada momento histórico e quais são os caminhos possíveis de enfrentamento dessas demandas.

Jara (1994, p.91) fala ainda sobre “la urgente necesidad de se avanzar hacia la elaboración de una teoría de la educación popular desde América Latina”. Esse esforço vem sendo feito continuamente desde então em diversos espaços e por diversos autores. Os trabalhos de GADOTTI e TORRES (1994); GARCIA (1994), e mais recentemente MEJIA (2009, 2012, 2013, 2014) são exemplos mais contemporâneos de que essa reflexão sobre a identidade do campo da educação popular não deixou de acontecer e vem crescendo progressivamente. A produção desses e de outros autores têm contribuído bastante para se reconhecer a originalidade do pensamento da educação popular no continente latino-americano e a contribuição desse pensamento para a educação em geral. Como afirma Mejía (2013, p. 269):

(...) una pedagogía que se trabaja con presupuestos propios desde acá y en las particulares manifestaciones del poder en nuestros contextos, que no son una asimilación mecánica a las formas de la pedagogía desarrolladas en la modernidad (paradigma francés, alemán y anglosajón), perfilando un paradigma latino-americano con especificidades que le dan nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, caracterizando el dialogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como ejes de su propuesta metodológica.

Uma das contribuições importantes desse autor é ampliar o olhar sobre a história da educação popular e entendê-la de forma mais ampla. Segundo Mejía (2012), a década de 1960 e a contribuição de Freire representam um dos troncos atuais em que se manifesta na história a ideia de uma educação outra, com identidade e pressupostos próprios do continente latino-americano. Mejía (2012, p. 15-17) identifica outros quatro troncos históricos anteriores onde se situam essas opções:

1. Nos pensadores das lutas pela independência, sobretudo marcado pela figura de Simón Rodríguez (1769-1854), que foi mestre de Simón Bolívar.
2. Nas tentativas de construção de universidades populares, na primeira metade de século XX, principalmente no Peru, México e El Salvador.
3. Nas Experiências de construir escolas ligadas às culturas tradicionais (Aimará e Quechua), e

4. Construir projetos educativos a serviço dos grupos mais desprotegidos da sociedade, como é o caso do Movimento Fé e Alegria, criado por Pe. Vélaz SJ, em 1956.

Essa reflexão nos ajuda a entender como a educação popular ressignifica no continente alguns pressupostos universais sobre a educação e formulam um pensamento original profundamente encarnado na sua realidade.

#### **4.1. O NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação – articulação e resistência nos anos de chumbo.**

O golpe civil-militar de 1964 teve muitos impactos, em diversas instâncias da vida pública no país. Representou um golpe na democracia e, a partir dele, um longo período de ditadura militar que se instaura no país abafando as iniciativas populares, dispersando lideranças, desmobilizando grupos organizados e destruindo grande parte dos materiais produzidos nessa época.

Até que processassem todas as informações e a repressão se instaurasse com toda sua força, deu-se um longo momento de dispersão e confusão entre os quadros formados nas experiências de educação e cultura popular do início dos anos 1960. Era difícil ler os acontecimentos e se posicionar sobre eles à medida em que as coisas iam acontecendo. O momento era de grande instabilidade política e de muitas incertezas. Garantir a vida era prioridade e com isso grande parte dos educadores envolvidos em projetos de educação e cultura popular se refugiaram fora do país. Sem aprofundar muito sobre os significados do que esse momento representou na vida pessoal de cada um/a desses educadores/as – a Comissão Nacional da Verdade, tem se ocupado de apurar e entender esse episódio – nos cabe apenas registrar que esse período fora do país fez com que esses educadores olhassem para a realidade brasileira e para as experiências acumuladas por eles de outro ponto de vista. Foi um momento de acesso a outras formações, outros encontros e outras relações capazes de gerar novas sínteses sobre o processo vivido no Brasil. Talvez o caso mais conhecido e representativo desse movimento seja o de Paulo Freire que escreveu e sistematizou seus primeiros livros durante o exílio. Sobre essa questão, Aída Bezerra, in: Ramalho e Esterzi (2017, p. 116) relata:

Não foi fácil, mas houve ganhos. Sobretudo do ponto de vista pessoal. Ver o Brasil de fora, de longe, foi um ganho enorme. Eu nunca tinha olhado para o meu país dessa perspectiva. Conviver, tanto na casa em que morávamos, quanto no curso, com culturas diferentes, cabeças diferentes, era um desafio enorme. (...)

Pra mim era a primeira vez que colocava um Brasil ao lado de outros e podia fazer essa comparação. (...) Ver o tanto de coisa que ainda tinha por fazer no Brasil reforçou muito em mim essa necessidade de voltar e continuar na luta.

Aída Bezerra in: Ramalho e Esterzi (op. Cit., p. 119) descreve também como se deu a extensão de sua formação fora do país e como essa formação possibilitou a reflexão sobre as experiências de educação e cultura popular vividas no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960:

Na verdade, eu queria complementar, consolidar minha formação. Não perseguia diplomas. Tinha a escolha de um professor/orientador, Yves Goussault, indicado por Vera Jaccoud, que eu acreditava que iria me ajudar a definir o caminho adequado para minhas intenções. Terminei me envolvendo com uma especialização em Sociologia e cheguei ao que aqui corresponde a um mestrado. (...)

Terminei na Universidade de Paris, na École Pratique de Hautes Études, no campo da Sociologia, com uma especialização em relações internacionais. (...)

Yves Goussault. Ele me aceitou mas disse que eu tinha que começar pelo caminho que todo mundo faz. Deveria me matricular no Collège Coopératif e, ao mesmo tempo, cursar o IRFED. Num primeiro momento não entendi nada dessa engenharia. Depois descobri que o Collège Coopératif era a antessala da Sorbone, onde ocorre toda a iniciação à metodologia da pesquisa. O IRFED significava a aclimação às ferramentas necessárias para quem trabalhava no Terceiro Mundo, mais perto das minhas preocupações. O IRFED (Institut de Recherche et Formation pour le Développement) era uma instituição dominicana, inspirada ou criada pelo padre Lebret.

Bezerra e Rios (1995, p. 10) dizem que a repressão criada pela ditadura militar fez com que os quadros formados nos movimentos de educação e cultura popular fossem cada vez mais relegados à clandestinidade, à semiclandestinidade ou mesmo ao isolamento. É nessa condição que as estratégias de resistência começam a se desenhar a partir do início dos anos 1970 e, com elas, a serem feitas as primeiras análises sobre o acúmulo de reflexões a práticas produzidas na década anterior e abafadas pelo regime ditatorial.

Essas análises foram importantes para o desenho de um campo – a educação popular<sup>54</sup> - já que antes o fazer-refletir-fazer pouco permitiu aprofundar e entender

<sup>54</sup> Beatriz Costa, em Ramalho e Esterzi (2017, p. 39) diz que: “É bom esclarecer que naquele tempo não usávamos o nome “educação popular”. Era importante não levantar suspeitas... por isso

as práticas engendradas nas experiências desenvolvidas. Nesse período, a junção de um acumulado de práticas, somado à urgência da construção de uma resistência ao regime instituído e às novas possibilidades construídas por outras formações fora do Brasil, gera um conjunto de novas estratégias para um campo que estava em processo de estruturação teórica. Havia nessa conjuntura uma necessidade muito grande de se juntar a militância que se encontrava de certa forma dispersa e desarticulada no país e, com isso pensar novas formas de atuação considerando o contexto de repressão marcado pelo regime ditatorial. Ramalho e Esterici (2017, p. 5) dizem:

Apostar no trabalho político de transformação social a mais longo prazo foi a opção de um significativo número de pessoas e instituições que se dedicaram ao paciente ‘processo de resistência à ditadura civil-militar brasileira do pós-1964. A estratégia se fazia através do engajamento discreto em atividades junto às classes trabalhadoras, com a opção de se “voltar para o povo”, valorizar o “saber popular”, desenvolver uma consciência crítica e reforçar suas formas de organização.

Chama-nos a atenção a grandeza política daqueles que conscientemente ficaram “na retaguarda”, reconhecendo no conjunto diverso de trabalhadores e seus movimentos os reais sujeitos da história. Nesse sentido, atribuímos ao elenco de nossos entrevistados, um papel muito importante nos desdobramentos políticos pós-ditadura, mesmo porque muitos deles se mantiveram em cena, colocando a experiência acumulada a serviço da criação de novos caminhos nas tarefas de governabilidade, nas políticas partidária, sindical e nos movimentos sociais no campo e na cidade.

É nessa conjuntura de reordenamento das estratégias de resistência que surge o NOVA Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação, cujo trabalho se caracteriza basicamente pela definição de um modelo de trabalho possível para o momento – as assessorias. O processo de criação dessa instituição se caracteriza por um esforço de articulação e redesenho de novas possibilidades de atuação no início dos anos 1970.

Em 1971, Aída Bezerra retorna ao Brasil trazendo um projeto de pesquisa sobre “Tipologia de Educação de Adultos no Brasil”, financiado por Développement et Paix, uma organização não governamental do Canadá que apoiava ações de resistência em países latino-americanos. Aída Bezerra e Beatriz Costa que já se conheciam desde antes de 1964 e que haviam trabalhado com alfabetização de adultos no MEB e nas assessorias do CEI – Centro Evangélico de

---

a preferência era falar em ‘educação de adultos’, ‘educação para o desenvolvimento’, ou algo parecido”



Informação<sup>55</sup>, respectivamente, vão desenvolver essa pesquisa e, para tanto, passam a viajar para todas as partes do país com o intuito de mapear as práticas de diferentes grupos de alfabetização, muitos deles ligados em outros momentos ao MEB. No contato com esses grupos, percebem com muita clareza o quanto a militância anteriormente engajada em projetos de educação e cultura popular estava dispersa e desestimulada. Sobre essa questão Beatriz Costa, in: Ramalho e Esterzi (2017, p. 39-40) diz:

Isso nos permitiu constatar de perto uma situação que já vinha de mais tempo, conforme transparecia em muitos encontros do CEI, mas que agora tinha se transformado numa grande angústia. A maioria dos grupos visitados era unânime em dizer: “não aguentamos mais esse isolamento, estamos precisando de um lugar onde a gente possa se encontrar para discutir com confiança uns nos outros, discutir sobre o que estamos fazendo... Será que estamos na direção certa? Como avaliar? De repente, não é nada disso!?!” Enfim, era toda aquela dificuldade de troca de experiências e de comunicação que depois do AI-5 tinha ficado quase inviável.

Em 1972, o Conselho Mundial de Igrejas procurava articular e impulsionar ações de educação popular na América Latina. Nessa época havia uma pessoa chave responsável pela avaliação<sup>56</sup> de projetos que o Conselho apoiava na América do Sul: Henryane de Chaponay<sup>57</sup>, originalmente ligada ao CCFD - *Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement*. Houve uma primeira reunião no Peru, da qual participou Jorge Muñoz e, posteriormente, iniciaram os trabalhos no Brasil. Com a ajuda de Aída Bezerra, Beatriz Costa, Jorge Muñoz e Leticia Cotrim, Henryane consegue reunir um conjunto de lideranças que haviam atuado muito fortemente em experiências de educação e cultura popular nos anos 1960, num seminário em São Paulo. Para realização dessa atividade houve uma espécie de “pré-pesquisa de avaliação” em que as

<sup>55</sup> De acordo com FÁVERO e MOTTA (2015): o CEI – Centro Evangélico de Informação, foi criado em 1964/1965 por militantes ligados à Confederação Evangélica do Brasil, afastados de suas igrejas após o golpe civil-militar de 1964. Em 1968, com a incorporação de militantes católicos, o CEI passou a denominar-se Centro Ecumênico de Informação e, em 1974, institucionalizou-se como CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

<sup>56</sup> A palavra “avaliação” era bastante utilizada em projetos dessa natureza. Os projetos na verdade tinham intenção de mapear e apoiar iniciativas de resistência em diversas partes da América Latina, mas a sua caracterização como “projeto de avaliação de projetos de Educação Popular”, não levantava muitas suspeitas.

<sup>57</sup> Henryane foi uma figura bastante importante em todo esse processo de articulação da resistência no Brasil e também em outros países da América Latina. Ela vinha de uma tradição do movimento de intelectuais da resistência francesa e tinha uma atuação bastante grande em países asiáticos e também em países africanos de língua francesa através do IRAM – Institut de Recherches et d'Applications des Méthodes de Développement. A recuperação de sua biografia está registrada em CHAPONAY e SEGALLA (2012).

peças foram entrevistadas e participaram de uma seleção rigorosa para então serem convidadas ao seminário. A entrevista tinha um roteiro previamente construído que levantava a origem da pessoa, as atividades de educação popular em que esteve envolvida, etc. Conseguiu-se então chegar a um número bastante representativo de pessoas envolvidas em projetos de educação popular na atividade de resistência, em plena ditadura militar. Essas pessoas estavam distribuídas em praticamente todo território nacional, do Rio Grande do Sul ao Pará.

O seminário juntou um grupo de 22 pessoas selecionadas na etapa anterior, mais os quatro que trabalharam na organização do evento e mais algumas pessoas representantes do CCFD e do Conselho Mundial de Igrejas. O encontro aconteceu clandestinamente em dezembro de 1972, num Seminário Metodista em São Paulo, cedido por Paulo Ayres, então bispo da Igreja Metodista. Houve toda uma mobilização eclesial – bispos de diferentes partes do país, de diferentes Igrejas e a própria arquidiocese de São Paulo – dando suporte à realização desse encontro. Depoimentos de Aída Bezerra, Beatriz Costa e Letícia Cotrim, registrados em Fávero e Tavares (2017)<sup>58</sup>, consideram esse momento inesquecível e bastante significativo para a articulação das diferentes frentes de resistência presentes no país.

O seminário confirma algumas ideias importantes sobre o momento político que o Brasil enfrentava e sobre os rumos que as experiências de educação popular precisavam tomar. Basicamente duas constatações importantes: a primeira delas de que existia uma resistência viva, mas que, ao mesmo tempo, essa resistência estava atuando de forma dispersa e clandestina devido à repressão; a segunda constatação era de que as pessoas selecionadas para o seminário representavam parcela significativa dessas experiências de resistência e, durante o seminário, perceberam que em estando dispersos e separados, não conseguiam avaliar se estavam lutando contra ou fortalecendo o poder vigente. Separados não conseguiam realizar nenhuma ação mais ampla e efetiva de enfrentamento ao regime instituído. Ficou evidente, então, que se precisava de uma organização que

---

<sup>58</sup> FÁVERO, Osmar e TAVARES, Gerson. Nos bastidores da memória: 50 anos de educação popular – 1965 – 2015. [Recurso eletrônico - DVD]. Campos dos Goytacazes: UENF, CREMEJA – Centro de Referência e Memória da educação de Jovens e Adultos, 2017.

congregasse essas diferentes experiências e potencializasse o que cada um vinha desenvolvendo na sua história pessoal.

No ano seguinte, em dezembro de 1973, em Salvador, na Bahia, foi feito um segundo encontro desse grupo para pensar e criar a referida organização. Foi então quando se decidiu por criar o NOVA Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação. A primeira equipe era composta por: Aída Bezerra, Beatriz Costa, Letícia Cotrim, Jorge Vicente Muñoz, Ivandro da Costa Sales, István Jankso. Em 1975, Ivando e Istvan se desligam do NOVA, e juntam-se a essa equipe: Regina Rocha, Pedro Benjamim Garcia e Bernard Von Der Weid.

O NOVA não foi estruturada como uma organização não governamental, mas como uma empresa de pesquisa e assessoria com fins lucrativos, uma forma de não chamar a atenção da repressão. Os “lucros” eram, porém, todos colocados na própria empresa. De acordo com Aída Bezerra, em Ramalho e Esterzi (2017, p. 123)

Constituímos legalmente uma sociedade por cotas, com fins lucrativos. Tínhamos um pacto interno: a renda voltava para os projetos. O formato sem fins lucrativos obrigaria a gente a ter instâncias de conselhos, diretoria, e, na época, o aconselhável era ‘quanto menos gente girando em torno de nós, mais seguro’. Empresa pequenininha, ninguém se interessa em fiscalizar. Mesmo assim, tudo rigorosamente em dia, e muito limpo nas tramitações.

Os projetos eram elaborados, encaminhados a ONGs internacionais. Uma vez aprovados, os recursos apoiavam as atividades e os nossos salários. O NOVA tinha quase todos os seus projetos aprovados. Os rendimentos financeiros, que poderiam ser considerados lucros, voltavam para os projetos. Esse apoio foi fundamental ao funcionamento de tudo.

Foi um tempo de produção significativa sobre educação popular no país. Além das assessorias ajudarem na organização das diferentes iniciativas de resistência, elas se convertiam também em espaço de reflexão e produção escrita sobre temáticas diversas relacionadas às experiências. Das assessorias e pesquisas realizadas pelo NOVA eram produzidos textos e, a partir deles, foram organizados os “Cadernos de Educação Popular”<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Foram produzidos ao todo 32 cadernos. Os dois primeiros números foram impressos pelo CEDI e os outros 30 pela Editora Vozes. Todo esse material foi digitalizado pelo NEDEJA – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos – na UFF e recentemente disponibilizado através de uma coleção com três DVDs intitulada: “Educação popular e Educação de Jovens e Adultos” (2015), organizado por Osmar Fávero e Elisa Motta.

## 4.2. As assessorias realizadas pelo NOVA e a produção dos Cadernos de Educação Popular

Percebe-se muito claramente nesse período a construção de outro modo de trabalho junto aos grupos populares, que são as assessorias. Esse era um modelo presente também em outras instituições e se constituiu como uma estratégia de atuação possível no difícil tempo marcado pela ditadura militar.

De acordo com Beatriz Costa, em Ramalho e Esterzi (2017, p. 43):

Na linha do que foi apontado pelos participantes dos seminários de 1972 e 1973, a prioridade do NOVA era o trabalho com agentes e grupos que desenvolviam trabalhos de educação popular. Nesta linha, decidimos que as principais atividades seriam assessorias, seminários e publicações.

As assessorias eram nossa principal atividade. Tinham o sentido de uma reflexão crítica conjunta, quer dizer, uma reflexão crítica com o grupo que pedia de nós uma ajuda na discussão e avaliação do seu trabalho. Não era uma palestra. O ponto de partida era as questões que o pessoal trazia. Talvez por isso, gostavam tanto.

A grande questão que se colocava, no entanto era pensar como essa nova maneira de estar presente junto aos grupos populares se alinhava com as práticas e reflexões já anteriormente construídas nesse campo. Apesar da clareza na linha de trabalho o NOVA precisou de um certo tempo para definir com maior precisão o significado do seu trabalho e os procedimentos para realiza-lo. Em documento publicado por Fávero e Motta (2015)<sup>60</sup> está registrado que o objetivo fundamental do NOVA era: “ajudar as experiências base a realizar eficientemente suas tarefas técnicas. Equivale dizer que o que define o quadro de funções do NOVA são as exigências dos programas aos quais presta serviços”. Contudo, para que se pudesse levar a cabo esse objetivo, o documento ressalta que era necessário que o NOVA identificasse e conhecesse a fundo a natureza social das experiências a quem prestava assessoria. Somente dessa maneira seria possível ajuda-las a realizar plenamente suas atividades. Nesse sentido, a assessoria não era vista pela equipe como algo externo à experiência – por mais que fosse. Era algo distinto de uma “consultoria” que avalia de fora e identifica problemas e indica o melhor caminho a seguir. A assessoria feita pelo NOVA pressupunha um mergulho na experiência para a realização de um estudo, uma espécie de pesquisa capaz de produzir um conhecimento novo sobre a experiência.

---

<sup>60</sup> Documento do NOVA, intitulado: “Objetivos e linha de ação do NOVA”, disponível em FÁVERO e MOTTA (2015).

O objetivo central da ação do NOVA era operacionalizado por meio de um trabalho de avaliação, ou seja, de “comparação entre os objetivos e os resultados” dos programas. A ideia era de que esse trabalho pudesse potencializar a atuação dos programas a fim de que realizassem melhor a sua função social.

A avaliação tinha dois braços fundamentais: o primeiro era o “estudo”, a capacitação da equipe local. Isso tinha como meta o reconhecimento das questões de cada programa que se convertiam em temas de estudo para todos. Em paralelo a esse estudo acontecia um processo de sistematização das práticas e, com ela, o reajustamento das linhas centrais de atuação dos programas.

Além da avaliação, um segundo objetivo do NOVA era a “circulação da experiência”, uma forma de socializar os aprendizados gerados em cada programa. Essa circulação era feita por meio de seminários e publicações.

O trabalho era intenso e a proposta em que cada programa caminhava exigia que o NOVA revisitasse constantemente o seu modelo de trabalho. Em 1975 o NOVA faz um documento<sup>61</sup>, um relatório em que busca retratar com maior clareza a natureza de sua atuação – “a pesquisa e a assessoria em educação popular”. Nessa reflexão o documento apresenta a necessidade de uma “pedagogia do assessoramento”, que significa em última análise “a participação desses técnicos locais na busca de identificar e testar as condições de eficácia social educativa”. (p. 1)

Sobre as assessorias o documento coloca como objetivos:

- a) propor hipóteses a respeito do processo educativo, e uma metodologia de avaliação;
- b) verificar a correspondência ou defasagem entre resultados e objetivos;
- c) verificar, através da metodologia de avaliação já referida, o modo como os técnicos do programa analisaram e articularam os diferentes elementos do processo educativo;
- d) encaminhar alternativas de análise, propondo e testando novas categorias consideradas mais adequadas ao conhecimento e articulação dos elementos que constituem o processo educativo. (p. 13)

---

<sup>61</sup> Documento do NOVA, intitulado: “NOVA E EDUCAÇÃO POPULAR: Pesquisa e Assessoramento em Avaliação”, disponível em FÁVERO e MOTTA (2015).

Chama atenção ainda para a necessidade de um trabalho conjunto entre a equipe do NOVA e as equipes locais, no sentido de que se realize uma relação estreita entre “observações empíricas” e “subsídios teóricos”.

Apesar desse esforço constante, o trabalho das assessorias era sempre desafiador e retomava antigos questionamentos sobre a diretividade das ações propostas ou em que medida era possível aos agentes realizarem por eles mesmos, em profundidade, a avaliação de seus programas e ações. Em que medida era possível “ajudar”, “assessorar” o outro a perceber suas próprias questões, seus pensamentos.

#### **4.2.1. Assessoria a grupos de alfabetização de adultos – um embrião da Pesquisa Confronto**

Como afirma Garcia, no documento (SAPÉ, A.01.01) desde o início da década de 1980, o NOVA se via envolvido em assessorias, encontros e seminários sobre o tema da alfabetização, em várias partes do país. As assessorias, em muitos casos, eram convocadas pelos grupos que trabalhavam com o método Paulo Freire, com o intuito de que a equipe do NOVA avaliasse os problemas encontrados por eles no desenvolvimento do método. Contudo, para além de tentar identificar problemas estruturais no encaminhamento da metodologia, como esperavam os educadores, as assessorias procuraram discutir caminhos e práticas próprios desses grupos em seus contextos. A partir das assessorias, acontecem no Rio de Janeiro alguns encontros a respeito do tema e no acervo do SAPÉ existem relatos que retratam algumas reflexões feitas nesse processo (SAPÉ, A.01.01-010). Os encontros tinham a intenção de discutir processos de aprendizagem, pensar metodologias diferenciadas, aprender juntos sobre alfabetização e criar possibilidades de atuação levando em consideração as experiências e concepções que as pessoas tinham sobre o tema. Isso era bastante diferente de simplesmente dar conta de avaliar o que os grupos estavam supostamente fazendo de errado para implementar o método freireano de alfabetização. Era uma tentativa de fazer esses próprios grupos pensarem mais profundamente suas práticas e com isso pensar a fundo a questão da alfabetização de adultos.

Para o desenvolvimento desse trabalho de assessoria junto aos grupos de alfabetização de adultos Aída Bezerra e Pedro Garcia organizam em 1983 uma

turma experimental na Escola Senador Correia, no Rio de Janeiro. A ideia era de ter um espaço real no qual se pudesse experimentar caminhos possíveis no processo de alfabetização de adultos tendo como base questões levantadas nas assessorias. Em princípio, esse grupo se propunha a fazer uma discussão metodológica, mas com o andamento do trabalho, viram que era preciso ir mais fundo e tratar da questão do conhecimento produzido pelos adultos analfabetos que participavam dessas experiências. No acervo do SAPÉ existem alguns registros sobre esse trabalho e no Documento (SAPÉ, A.02.01) já aparecem alguns questionamentos mais complexos sobre a prática desenvolvida nessa turma:

Quanto às questões que ainda parecem pouco esclarecidas, gostaríamos de levantar:

- como ter acesso à lógica/conhecimento anterior dos alunos e como não sufocar o que já existe com a transferência da lógica/conhecimento universal?
- como fazer com que os alunos participem/ interfiram na condução do processo de aprendizagem?
- o que facilitaria mais: a rápida apreensão dos mecanismos das operações aritméticas em primeiro lugar ou a compreensão dos procedimentos que constituem a lógica desses mecanismos?
- num curso de alfabetização de adultos será que é importante uma sequência no aprendizado ou os conhecimentos diferenciados vão se ajustando progressivamente? Ou melhor, tem sentido uma programação mais ou menos rígida no ensino de matemática para adultos analfabetos?

Já se pode perceber nesse questionamento que o método não é o ponto chave da discussão, mas sim o pensamento do aluno, a lógica presente na estruturação do seu pensamento e como isso se relaciona com o ensino da leitura e escrita e das noções básicas de matemática. Nos textos produzidos pela equipe do NOVA sobre as assessorias (SAPÉ, A.01.01-010), também é possível perceber como as questões sobre alfabetização vão tomando forma e se aprofundando. Mais do que pensar o método, essas questões iam na direção de pensar, por exemplo:

a) a questão do poder na relação professor x aluno, relacionada ao saber escolarizado:

Outra diferença fundamental é a que se dá na sala de aula, que no caso da alfabetização de adultos vai além do poder conferido ao professor pela instituição e

pelo seu saber. Neste caso há uma radicalização, demarcada de forma rígida, entre quem sabe e quem não sabe, onde o lugar de chegada (saber ler, escrever e adquirir conhecimentos básicos de matemática) já está dado. E neste caso, não adianta matizar esta distância pela diferenciação de saberes, pois o saber que está em jogo no curso pertence a quem o domina, o professor. (SAPÉ, A.01.01)<sup>62</sup>

b) a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem:

(...) E esta descoberta pode se iniciar com uma questão que surge como desafio: em que medida os alfabetizando têm o poder de intervir no seu próprio processo de aprendizagem?

Ao sugerir que os alunos possam escolher as palavras que queiram aprender, estamos nos propondo a uma forma de ensino/aprendizagem que não leva em conta a ordenação usual, gradativa e sistemática, do mais simples para o mais complexo (já que a escolha do analfabeto não contempla esta ordenação de dificuldades). Em termos políticos, partimos do pressuposto que o debate sobre o poder pode partir de qualquer palavra. Voltando a um exemplo que já mencionamos anteriormente, da palavra *dono* para se falar de posse, de *doutor* para se falar de saber, de *casamento* para se falar de relação homem/mulher, etc. (SAPÉ, A.01.01)

Outro dado a ser levado em conta é que pouco se conhece acerca do analfabeto. Assim, aquilo que para nós é o mais complexo – em geral baseado em pesquisas com crianças – não o é, necessariamente, para o alfabetizando adulto. Não se pode esquecer que este adulto, que tem um conhecimento precário da leitura, da escrita e de conhecimentos básicos de matemática, domina outras linguagens mais ou menos complexas. É o caso, por exemplo, do mecânico. A ideia, no caso, seria ver como pode se dar, de forma analógica, uma “transposição” de conhecimento. Se sou capaz de desmontar um motor, posso também “desmontar” uma palavra ou frase. (SAPÉ, A.01.01)

c) o lugar político da alfabetização:

Os propósitos políticos e de aprendizagem não são incompatíveis, mas acabam se tornando pela forma como correm paralelos, disputando entre si a primazia no curso. O desafio, no caso, é tornar a aprendizagem política. Seria interessante ver, através do olho do aluno, como ele percebe a inserção do político na sua aprendizagem. Pode ser que o descompasso e as diferenças políticas entre aluno e professor ocorram porque não se leva em conta o outro (no caso, o aluno) como sujeito coparticipante de um mesmo processo. (SAPÉ, A.01.08)

Nota-se que o pano de fundo dessas questões refere-se a duas temáticas que de alguma forma sempre estiveram presentes nas experiências de educação e cultura popular, mas que, nesse período, ganham maior destaque tanto no Brasil

<sup>62</sup> Documento (A.01.01) – Título: “Alfabetização de adultos: algumas anotações”, de Pedro Garcia. Possivelmente escrito entre 1984-1985. O texto não tem data, mas o autor refere-se ao trabalho de assessoria em alfabetização de adultos desenvolvido no NOVA entre 1980 e 1984 e em 1985 publica na coleção Cadernos de Educação popular nº 8 – o texto: “O olho do outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos”, em que retoma muitas das colocações feitas nos documentos aqui indicados.



como na América Latina: a relação poder x saber e o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento e de aprendizagem. Temas.

Nesse contexto, Aída Bezerra propõe que as questões levantadas nesse conjunto de assessorias e na experiência da Escola Senador Correia fossem assumidas na sua complexidade e investigadas a partir de um projeto de pesquisa. O NOVA não tinha condições de financiar um trabalho dessa natureza, que pressupunha a montagem de uma equipe e um grande aporte financeiro para viagens e acompanhamento das atividades. A instituição tentou apoiar o trabalho, mas ele demandava muito envolvimento e dedicação, de forma que a equipe não conseguiu, de fato, dar esse apoio. Aída decide então buscar maneiras próprias de realizar o trabalho; deliga-se do NOVA e cria o SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, em parceria com Rute Rios, cuja primeira grande ação foi a realização da pesquisa – Confronto de Sistemas de Conhecimento na educação popular.

#### **4.3. A formulação de uma questão teórica no campo da alfabetização de adultos**

Um dos grandes motes de discussão presente no campo da educação popular nos anos 1970 e 1980 eram as questões em torno da relação entre saber e poder. Isso não se dava apenas em pensar como se estruturam as formas tradicionais de educação, em que a ideia de uma relação bancária na transmissão do saber era (e ainda é, talvez) bastante evidente. Tratava-se mesmo de pensar o próprio campo da educação popular e as relações internas que se constituíam entre os quadros militantes (que aos poucos foram se convertendo em assessores) e os sujeitos diretos da educação popular: educadores, agentes, os próprios alunos, entre outros. Os assessores, por mais que tentassem ou tivessem clareza da necessidade de se criarem outras relações nas experiências educativas, ainda ocupavam o lugar de condução do processo como se estivessem à frente ou acima dos agentes. No documento (A.03.01) encontra-se uma fala de Aída Bezerra sobre essa questão:

Em vez de a gente ser discípulo de determinada teoria, a gente passou a discutir a prática da gente, a buscar explicações para ela, interrogá-la permanentemente. E aí, a primeira coisa que a gente questionou foi a assessoria que a gente dava. O que era isso que se chamava assessoria? Como se davam as relações de poder e de saber? E

isso enredou, enveredou um pedaço por Foucault, um pedaço por Marilena Chauí, vai por aí.

A pergunta que se colocava então era se as práticas dos assessores não funcionavam na mesma lógica dominante de transmissão de verdades embasadas pelo pensamento científico. Observava-se que, na prática dos agentes, havia certa fragilidade de elaboração teórica, como afirmam Bezerra e Rios (1995, p. 11)

Os “novos” instrumentos de análise se articulavam mal com as referências anteriores utilizadas pelos grupos de agentes e o que se esboçava era a superposição das “novas” aquisições aos “antigos” esquemas. Na prática, essa renovação não mudava muita coisa. Preocupava-nos a familiarização com o uso de um jargão mais intelectual sem que isso refletisse uma tomada de posição teórica; e ao mesmo tempo, a tendência ao enquadramento da prática pela teoria, do tipo “a realidade está errada porque não se adequa à teoria”.

Isso colocava a questão da relação poder x saber num âmbito mais profundo: a discussão em torno do conhecimento e de como as camadas populares (no nosso caso, adultos em processo de alfabetização) acessavam e produziam esse conhecimento. No Documento (SAPÉ, A.03.01) Aída Bezerra retoma essa questão:

A grande discussão da gente era a da prática do não-autoritarismo. Não era a do ideal de povo, de que o povo tem tudo, sabe tudo, mas de estar atento ao não-autoritarismo, que é um dos marcos fundamentais da sociedade, seja ela socialista ou capitalista. A grande marca dessa contemporaneidade é o autoritarismo. Como é que a gente começa a discutir e a exercer o não-autoritarismo? (...) Isso de você dizer que o povo tem poder, você diz, o Partido Comunista não diz. Quem tem poder é o Partido Comunista. A gente diz que o povo tem poder. Tem e exerce. Isso a gente está experimentando bem no nível do micro; na alfabetização, na sala de aula... se você estiver de ouvido atento, você ouve a intervenção; ouve o poder se mexendo, em aprovação ou desaprovação do seu processo, a escuta o barulho da sua intervenção autoritária”

Sobre esse aspecto, Bezerra e Rios (1995, p. 11) reafirmam:

Se as relações propostas nas intervenções educativas, por quem tinha esse poder de propor, eram herdeiras de um sistema de conhecimento dominante, que outros sistemas de conhecimento coexistiriam na sociedade e que, ao invés de apresentarem uma conexão mecânica com o sistema dominante, revelavam uma resistência de absorção? Que relações, de fato, estariam sendo vivenciadas nas experiências de educação popular e quais seriam as que conviria propor para que a intervenção educativa produzisse resultados convincentes? E convincentes pra quem?

#### 4.4. A Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular

O trabalho de formulação da Pesquisa Confronto não foi imediato ao desligamento de Aída Bezerra da equipe do NOVA. As questões estavam de certa maneira postas, mas necessitavam de maior ordenação e contextualização teórica. Constitui-se então nesse momento um grupo de trabalho agregando-se a ele a presença de Lygia Segalla, antropóloga e professora da Universidade Federal Fluminense. Durante um tempo, esse grupo de trabalho se debruçou sobre as temáticas levantadas na experiência acumulada do grupo e iniciou a formulação de um projeto de pesquisa. Essa foi uma fase exploratória da pesquisa em que participaram Cleide Leitão<sup>63</sup>, Aída Bezerra, Rute Rios<sup>64</sup> e Lygia Segala<sup>65</sup>.

Para o desenvolvimento dessa etapa de trabalho foram feitas entrevistas entre as educadoras/pesquisadoras integrantes da equipe no sentido de sistematizar as experiências vividas por elas<sup>66</sup>. O documento (SAPÉ, A.03.01), intitulado “Fonte 00 – Marco inicial – Processamento e análise das entrevistas com as alfabetizadoras/pesquisadoras – *cuscuz de milho com alfabetização e pesquisa*”, de Lygia Segalla é uma espécie de síntese de todo esse momento e indica as linhas centrais de investigação a serem enfrentadas pela pesquisa. No início desse documento diz a autora:

Foi na casa de Aída Bezerra, com muito cuscuz de milho, que toda casa nordestina dá o direito, que começamos nossas primeiras conversas, nossos primeiros confrontos de lembranças e expectativas em torno do que se convencionou chamar de educação popular – uma disciplina acadêmica, uma ação salvadora, um campo de múltiplas conversões biográficas. Dessas rodadas de ideias foi se esboçando um

<sup>63</sup> **Cleide Figueiredo Leitão.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>64</sup> **Rute Maria Monteiro Rios.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>65</sup> **Lygia Baptista Pereira Segala Pauletto.** Ver caracterização no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

<sup>66</sup> Lygia Segalla, no documento (SAPÉ, A.03.01), relata como foram feitas essas entrevistas: “Achamos conveniente iniciar o processo por compreender com mais rigor a noção de Educação popular sistematizando nossas versões sobre a matéria, a partir das particularidades de nossas próprias histórias. Não se intentou perseguir o campo teórico que instituiu a Educação popular, mas sim os nexos entre os diferentes discursos proclamatórios existentes na fronteira entre a Educação e a Política, os sentidos diversos dos nossos desejos. Para tal desenvolveu-se um processo interno de entrevistas abertas que foram gravadas e posteriormente fichadas. Cada educadora foi entrevistada em profundidade pelas demais da equipe [exceto Lygia], gerando a cada enquête um novo conjunto de questões que abriam possibilidades outras às recordações”.

projeto de pesquisa, uma iniciativa primeira de mais uma ONG no Terceiro Mundo: o SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. (SAPÉ, A.03.01)

O documento (SAPÉ, A.03.01) indica a abrangência da pesquisa, que extrapola a questão específica da alfabetização, ampliando seu escopo para diferentes áreas de atuação da educação popular naquele momento.

Definimos como referência básica para a reflexão algumas áreas de trabalho que hoje em dia são, com relevo, configuradoras deste campo de estudos: alfabetização de adultos, educação política, as formas alternativas de produção e os ensaios de organização de populações tidas como marginais.

Em torno dessas áreas – onde a alfabetização de adultos surge, pela experiência acumulada no grupo, com evidente destaque – abriram-se dois planos de discussão imediatos: um que envolvia as nossas perguntas principais, pressupostos para nossas hipóteses de pesquisa e outro que as contextualizava mais amplamente, recuperando nossas trajetórias individuais, nossas experiências acumuladas junto a grupos e movimentos populares, desde os anos 50 no país.

No documento (SAPÉ, A.01.010)<sup>67</sup> aparecem alguns indicativos do que seria a implantação de uma classe experimental de alfabetização de adultos na perspectiva do que se buscava com a realização de uma pesquisa como essa. Esses indicativos são, nesse momento, apenas recortes de apontamentos livres pensados a partir da experiência acumulada pela educadora na sua trajetória até então, mas apontam temas importantes que vão posteriormente se materializar na construção ad proposta de intervenção nesse campo. Destaco alguns deles:

a) O sentido da alfabetização de adultos:

Não convence o isolamento de um processo de alfabetização de adultos enquanto etapa primeira e primária à introdução do adulto no mundo letrado. Se a alfabetização é feita nessa perspectiva a tendência continua sendo a de copiar o modelo traçado pelo ensino formal. Mas se a gente começa a olhar a alfabetização como parte integrante de um processo mais global de conhecimento dos grupos populares, aí teremos que desbravar outro caminho. Nesse caso não é a alfabetização que é globalizante (a partir dela, o todo) mas o inverso.

b) Alfabetização como criação e curiosidade:

Para poder pensar o que seria um processo ordenado de conhecimento, determinado pelos interesses dos grupos populares, ainda se teria que idealizar muito. De qualquer forma, na minha cabeça, o ponto de partida seria muito mais o conhecimento já existente e as interrogações sobre o conhecido. A alfabetização se daria no interior desse processo dinamizado por todo grupo, uma vez que, concretamente, não há diferenças entre a necessidade e a curiosidade de

<sup>67</sup> “Alfabetização de adultos (elementos que se espalham dentro da minha cabeça quando comecei a pensar na próxima etapa do projeto)”, escrito por Aída Bezerra em 1986.

conhecimentos de um analfabeto e a necessidade e curiosidade de conhecimentos dos semianalfabetos ou pouco letrados.

c) Núcleos de criação e aquisição de conhecimentos x estrutura escolar:

Evidentemente, uma experiência desse tipo não reproduziria a estrutura escolar, tal como cursos de alfabetização de adultos têm tendência. Na minha forma de ver seriam muito mais núcleos de criação e aquisição de conhecimentos a partir dos interesses revelados por cada grupo/núcleo.

d) Espaço para diferentes formas de expressão:

Leitura e escrita seriam vistas como uma entre as várias formas de expressão. A alfabetização, ou o desenvolvimento da leitura e da escrita, seria um traço que atravessaria o programa de trabalho do grupo e, assim mesmo, podendo ocorrer grupos que não privilegiassem esse aspecto. O fundamental seria a criação, a descoberta, a expressão, etc.

É em torno do investimento desse grupo de trabalho que se estrutura o projeto de Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento da educação popular e, a partir dele, acontece a fundação do SAPÉ, possibilitando a sua realização. O projeto nasce com um vulto bastante grande e se desenvolve em três anos de trabalho direto em sala de aula pelas alfabetizadoras/pesquisadoras, tendo as questões acima colocadas como orientadoras do trabalho.

#### **4.5. Estrutura da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular**

Antes de apresentar o desenho da pesquisa propriamente dito, com dados retirados do projeto original construído pela equipe do SAPÉ, julgo ser importante ressaltar que o projeto enviado à agência de financiamento no exterior foi acompanhado de dez cartas de apresentação referendando a realização da pesquisa. As cartas são bastante representativas do lastro de relações institucionais que o SAPÉ tinha desde a sua fundação e da credibilidade colocada na proposta de pesquisa. Elas também assinalam a relevância que esse projeto tinha para o campo da educação popular como um todo em meados da década de 1980. Com a sua realização o SAPÉ estava ousando enfrentar uma questão que interpelava a todos, ou seja, entender as relações de poder existentes nos grupos de base envolvidos em experiências de educação popular e como essa relação afeta a produção do conhecimento, tanto dos agentes quanto dos assessores.

Relaciono abaixo as dez cartas, seus respectivos autores, instituições e localização.

**Tabela 4 – Cartas de apresentação da “Pesquisa Confronto”**

<b>NOME</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b> (como descrito pelo autor na carta)	<b>LOCALIDADE</b>
Pedro Benjamim Garcia	Pela equipe do NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação	Rio de Janeiro - RJ
Jorge Eduardo Saavedra Durão	Coordenador Nacional da FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional	Rio de Janeiro - RJ
Luiz Eduardo Wanderley	Reitor da PUC de São Paulo	São Paulo - SP
Janai de Freitas Costa	Pelo Instituto Superior de Pastoral Catequética – ISPAC – Nordeste III	Salvador - BA
Sergio Santana	ASPAS Ação Social Paulo VI	São João de Meriti – RJ
Hugo de L. Lopes	Secretário executivo do CEBI – Centro de Estudos Bíblicos	Belo Horizonte – MG
Antonio Carlos Rios	Coordenador Geral do CTC – Centro de Trabalho e Cultura	Recife – PE
Jether Pereira Ramalho	Editor da Revista Tempo e presença e um dos assessores do CEDI	Rio de Janeiro – RJ
Pe. Agostinho Castejon	Secretário Geral do MEB – Movimento de Educação de Base	Brasília – DF
Carlos Roberto Fabricio	Associação de Catadores de Papel, Papelão e Materiais Reaproveitáveis	São Paulo - SP

Destaco também alguns trechos das cartas que evidenciam as afirmações acima:

Gostaríamos de registrar que o trabalho a ser desenvolvido, através deste projeto, junto a 4 experiências, realmente responde a preocupações insistentes, colocadas por nós que atuamos no campo da educação popular e aos próprios movimentos populares. Pedro Garcia – NOVA. (SAPÉ, A.05.02.)

(...) Por outro lado a questão dos sistemas de conhecimentos e toda a discussão proposta pelo projeto constituem um núcleo de questões fundamentais na prática da educação popular, e que vem sendo colocadas na ordem do dia pelo nosso próprio trabalho educativo. Jorge E. Saavedra Durão – FASE. (SAPÉ, A.05.03)

A universidades brasileira, com raras exceções, não tem analisado devidamente a educação popular. Existem cursos, pesquisas e teses, mas a massa crítica é pequena e não retorna aos interessados. Grande parte do que se produz e se divulga sobre o assunto está fora dos meios universitários e vêm predominantemente dos agentes e grupos de assessoria. Nos últimos anos, tem havido um esforço, no entanto, está aquém das necessidades. Luiz Eduardo Wanderley – PUC SP. (SAPÉ, A.05.04)

Lemos com atenção o Projeto: CONFRONTO DE SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR. Este problema interessa, de modo particular aos Centro de Estudos Bíblicos por causa de sua atuação junto às comunidades e movimentos populares. Na recente Assembleia Geral, celebrada no final do mês de maio e que congregava delegados de quase todos os estados da federação, insistia-se na necessidade de levar em conta as aquisições da educação popular e enfrentar seus desafios. Muitos dos questionamentos levantados no projeto acima mencionado estão presentes na preocupação daqueles que se identificam com os objetivos do CEBI e operam na área, ao mesmo tempo fecunda e delicada, do universo religioso. Na história do Brasil, a religião se prestou dramaticamente ao colonialismo, No entanto – e a Bíblia o comprova – é na religião que o povo encontra uma de suas principais fortalezas de resistência à dominação cultural. Hugo Lopes – CEBI. (SAPÉ, A.05.07)

Há no SAPÉ dois formatos do projeto original da Pesquisa: o projeto completo com 32 páginas (SAPÉ, A.06.01) e um resumo de sete páginas (SAPÉ, A.06.02). Em ambos encontra-se a seguinte descrição de seu objetivo:

O objetivo deste projeto é empreender, através de uma pesquisa participante, a análise da prática de quatro atividades específicas: alfabetização de adultos, educação política, formas alternativas de produção e ensaios de organização de populações ditas marginais. O denominador comum no estudo dessas atividades será o confronto de sistemas de conhecimento dos diversos grupos que participam do trabalho educativo (instituições, agentes e grupos populares).

A proposta de trabalho previa a intervenção direta junto a quatro experiências de base, cada uma relacionada a um tipo de atividade específica:

1. Alfabetização de adultos
2. Educação política
3. Formas alternativas de produção
4. Ensaios de organização de populações ditas marginais.

Cada uma dessas experiências teria uma intervenção diferente, mas todas relacionadas com a proposta central da investigação, o “confronto de diferentes sistemas de conhecimento”. Essas quatro experiências em fase posterior passaram

a se constituir como vertentes da pesquisa e abriam diferentes frentes de atuação e desdobramentos.

Outra característica importante assinalada no projeto é a ideia de distribuição das experiências em diferentes regiões com a finalidade de enriquecer o trabalho com a diversidade encontrada no país. Além disso, elas também contemplariam a realidade dos grandes centros urbanos e da zona rural. De acordo com esse critério as experiências foram assim distribuídas:

**Tabela 5 – Caracterização das experiências participantes da “Pesquisa Confronto”**

Experiência	Localização	Caracterização
Alfabetização de Adultos	Rio de Janeiro-Capital Zona urbana	Curso de alfabetização que funciona na Escola Senador Correia, na parte da noite. A escola se localiza no bairro de Laranjeiras, que é marcadamente de classe média. O curso já conta com três anos de experiência e é frequentado sobretudo por domésticas, porteiros, faxineiros, operários da construção civil, etc. os alunos se cotizam para o pagamento mensal do aluguel de duas salas da Escola e para compra do material escolar. O curso não tem nenhuma vinculação formal com a estrutura da escola onde funciona. (SAPÉ, A.06.01. p.12)
Educação política	Rio Grande do Norte Zona Rural	Para efeito dessa pesquisa, selecionamos uma experiência onde a educação política se constitui, explicitamente, como atividade preponderante. A experiência em questão é desenvolvida pelo Departamento Caicó do Movimento de Educação de Base. Por sua vez, o Movimento de Educação de Base é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1961, e que atua em quase todo o país com a ajuda financeira do governo federal e de agências de cooperação internacional. (SAPÉ, A.06.01, p.13)
Formas alternativas de produção	Um estado do sul Zona Rural	Nós ainda não chegamos a precisar, entre as diversas possibilidades que se oferecem, a experiência que participará da pesquisa. Contudo, a nossa escolha recairá, sem dúvida, sobre uma iniciativa localizada no sul do país obedecendo ao critério de diversificação de contextos. Porém, nos atrai também o fato de ser a população do sul muito marcada pela colonização de imigrantes de origem europeia e, nesse sentido, conta com uma vasta tradição na agricultura. Hoje há uma



		tendência do movimento rural no sentido de recuperar essa tradição, atualizá-la, ou mesmo reorientá-la, tendo em vista a reorganização da produção em outras bases. (SAPÉ, A.06.01, p.15)
Organização das populações marginais	São Paulo - capital Zona Urbana	A experiência consultada a participar da pesquisa se denomina “Homens de Rua” e lida justamente com essa categoria de pessoas na cidade de São Paulo. É uma iniciativa da OAF (Organização do Amor Fraternal) que tem a tradição de trabalhar com prostitutas, menores abandonados e pedintes. Nesse caso específico, a OAF trabalha já há algum tempo com homens e mulheres que vivem sob viadutos, árvores ou casarões abandonados e sobrevivem da coleta de lixo e papel. (SAPÉ, A.06.01, p.16)

Para a realização do projeto foram previstas várias atividades, que descrevo brevemente com base no documento (A.06.01):

- a) Atividades preparatórias ou fase de implantação:
  - Montagem de infraestrutura: instalação e organização de um local de trabalho;
  - Estudo e formulação de um quadro de referência inicial;
  - Entendimentos com as equipes de casa experiência.
- b) Trabalhos de campo:
  - Estudo do programa de atividade da equipe local;
  - Visitas às áreas de atuação;
  - Entrevistas e reuniões (gravadas) com pessoas e grupos envolvidos.
- c) Seminários:
  - Seminários preparatórios à pesquisa;
  - Seminários com as equipes para avaliação do percurso;
  - Seminários com grupos populares de uma mesma região e que estejam comprometidos com ações semelhantes;
  - Seminários reunindo agentes de todas as experiências participantes da pesquisa.
- d) Aprofundamento das questões levantadas no trabalho de campo.
- e) Registro, sistematização e análise dos elementos coletados
- f) Tarefas específicas

A pesquisa parte de dois conceitos fundamentais: uma noção de *confronto* e, como consequência, a ideia de *negociação*. Na concepção do SAPÉ, o *confronto*

carrega em si uma discussão sobre a presença de poder nas experiências de aprendizagem. Isso significa dizer que a relação com o poder é algo que está presente numa situação de ensino-aprendizagem, mas que, em grande parte, as experiências educativas fingem não ver. Na hipótese do SAPÉ, a apropriação de um conhecimento novo acontece num momento de crise e de confronto entre o pensamento do professor e do aluno. A aposta que o SAPÉ fazia nessa discussão era de tentar fazer do *confronto* uma ferramenta pedagógica para explicitação dessas relações de poder.

Outra ideia fundamental na pesquisa era a concepção de *negociação*. Parece claro que se existe um confronto, tem que haver, na sequência, uma negociação. Para o SAPÉ essa é a relação que move todo o processo. O educador negocia e o aluno negocia. Não é o educador que negocia com o aluno. Eles juntos vivem o processo e por isso negociam seus interesses, suas crenças, suas posições.

Além desses dois conceitos fundamentais, outro ponto importante diz respeito ao que, no referido trabalho, foi chamado de *sistemas de conhecimento*. Como dito acima, a pesquisa tinha como ponto de partido a ideia de confrontos no processo de produção do conhecimento numa experiência educativa. Mas, confronto de quê? No entendimento do SAPÉ, eram modos de ler, de ver, de entender as coisas. Eram sistemas de como as pessoas explicavam as coisas. A ideia era tentar tirar um pouco o poder do educador, de que ele já tem tudo explicado por meio da razão. Na pesquisa se estava experimentando uma maneira de aprendizagem na qual, para se avançar na explicação das coisas, o educador precisava entender como o outro está explicando também. A questão fundamental era analisar essa relação entre duas maneiras de entender, ou como se dizia, entre dois *sistemas de conhecimento*: um muito marcado pela explicação científica, que é o do educador; e o outro pela organização de uma explicação para as coisas que os alunos analfabetos conseguiam ordenar muitas vezes sem a característica cartesiana que marca o pensamento ocidental. Porque, na visão do SAPÉ, o aluno também tem uma ordenação de sua explicação. Então, partia-se de um princípio que o aluno também tinha uma teoria. A teoria não é só daquele que pensa que está com o conhecimento na mão. A teoria é também do outro, pois cada um dos polos tinha uma explicação então, num sentido amplo, cada um tinha uma teoria.

Para se aproximar desses sistemas de conhecimento e entender o processo de *confronto* e *negociação* imbricados nas situações de aprendizagem da leitura e escrita, um caminho importante levado a cabo pela equipe do SAPÉ era a *expressão* livre do pensamento dos alunos frente as situações de aprendizagem a eles apresentadas. Segundo Rios (1995, p. 61):

(...) la preocupación principal de nuestra línea de investigación/acción es la expresión. Sin ella, la confrontación no existe. Si se expresan, investigadores y investigados confrontan sus verdades, valores y creencias y necesariamente se rehacen. Por lo tanto, nuestra comprensión sobre esta actividad es que ella, antes de ser un proceso de conocimiento “sobre”, es un conocimiento “junto con”.

Outra ideia forte para o trabalho investigativo era a noção de *processo*. Não se partia de uma construção preconcebida de como as coisas iriam acontecer. O processo era que determinava os próximos passos e a maneira como a pesquisa caminhava. Sobre essa questão mais uma vez nos conta Rios (1995, p. 64):

Por todo lo que fue expuesto hasta aquí, es evidente la importancia del proceso en esta propuesta de metodología. Enfatizando el proceso estamos afirmando que la transformación de lo real se hace aquí/ahora y no en el futuro por la vía de la formulación de un proyecto “correcto” adicional.

En el transcurrir de la investigación/acción en las vertientes ya citadas, este presupuesto fue poco a poco ganando consistencia, de tal modo que cuando éramos interrogados sobre la metodología utilizada en nuestro trabajo, respondíamos con la indicación de que ella era “procesalmente renovable”. Con esta expresión, pretendemos dejar transparente la idea de que es el proceso que subordina el método y no el contrario.

Este era o lastro das perguntas e ações que estavam sendo feitas pela equipe do SAPÉ nessa experiência de pesquisa. Elas vinham como herança das ações junto aos educadores que trabalhavam com alfabetização de jovens e adultos nas experiências do MEB e do NOVA, e se juntavam a um conjunto de questões que não se contentavam com a possibilidade de tentar explicar a aprendizagem a partir do que já estava feito.

Abre-se com a realização desse estudo uma maneira diferente de olhar para a relação ensino e aprendizagem, numa perspectiva que buscava incluir e considerar o educando como sujeito direto implicado na sua aprendizagem. Algo que interessava a todos os que naquele momento trabalhavam no campo da educação popular.

#### 4.6. A criação do SAPÉ e a materialização da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação popular

O SAPÉ foi oficialmente fundado em 10 de março de 1987 e se constitui como uma “associação sem fins lucrativos e filantrópica”. A ata de fundação descreve o objeto social dessa instituição da seguinte maneira: “Realizar e patrocinar pesquisas e assessorias, produzir material didático e executar outros serviços na área de educação e mais especificamente na área da educação popular.” (A.05.01)

Haviam nesse período muitas organizações de cooperação internacional de diversos tipos e intencionalidades. As instituições que se formavam no âmbito da educação popular no Brasil recebiam financiamento de agências que se alinhavam com as preocupações de transformação social e desenvolvimento de experiências nessa direção. Nesse sentido a relação com as agências não se dava apenas pela possibilidade obtenção de recurso financeiro, mas também pelos ideais comuns que uniam tanto as instituições aqui constituídas quanto as que enviavam os recursos para apoiar os projetos. Boa parte dessas agências financiadoras eram vinculadas às Igrejas, católica e protestantes e o foco de sua atuação estava na implementação de ações de resistência no chamado terceiro mundo.

O NOVA, por exemplo, tinha dentre outras agências de financiamento a CFDT – *Confédération Française Démocratique du Travail* e as primeiras publicações feitas no CEDI foram financiadas por uma associação de Igrejas Protestantes da Alemanha, chamada *Evangelisches Missionswerk*.

O financiamento para a criação do SAPÉ foi feito com a FPH – *Fondation pour le Progrès de l’Homme*, uma fundação suíça fundada em 1982 por Charles Léopold Mayer. O objetivo dessa instituição era “financiar, através da concessão de subsídios ou empréstimos, pesquisas e ações que contribuam, de forma significativa e inovadora, para o progresso dos homens através da ciência e do desenvolvimento social”. (Pesquisado em: <http://www.fph.ch/rubrique1.html>, em março de 2018).

O projeto da Pesquisa Confronto foi financiado pela atual Oxfam Novib, que na época era conhecida apenas como Novib, uma organização não governamental holandesa de cooperação internacional com foco no desenvolvimento. Oxfam Novib é atualmente parte da Oxfam International.

Entre os sócios-fundadores, nota-se um conjunto bastante representativo da militância em trabalhos de educação a cultura popular dos anos 1960. Pessoas de referência e com uma trajetória marca não só no campo da educação popular, mas também algumas profundamente envolvidas em trabalhos de alfabetização de adultos. Faço abaixo uma breve caracterização desse grupo de pessoas para ilustrar o que representava esse conjunto de pessoas na reunião de fundação de uma instituição como essa.

**Tabela 6 – Caracterização dos sócios fundadores do SAPÉ**

NOME	CARACTERIZAÇÃO
Vera Siqueira Jaccoud	Coordenação Nacional da JEC e posteriormente do MEB – Movimento de Educação de Base
Francisco Oscar Fonseca Lara	Instituto PACS – Políticas Alternativas para o Cone Sul
Jorge Vicente Muñoz	Equipe do NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação
Jether Pereira Ramalho	CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Maria Aída Bezerra Costa	Coordenadora do MEB de Pernambuco e Equipe do NOVA
Rute Maria Monteiro Machado Rios	Educadora do MEB Pernambuco e posteriormente da equipe do MEB Nacional
Beatriz Bebiano Costa	CEI- Centro Evangélico de Informação, depois do CEDI, e posteriormente da equipe do NOVA
Yolanda Bettencourt Thomé	Instituto de Cooperação Internacional Belga
Felícia Andrade de Moraes	MEB – Movimento de Educação de Base
Maria Iloni Seibel Machado	Integrante da JAC – Juventude Agrária Católica
Roberto Faria Mendes	MEB – Movimento de Educação de Base
Alfons Bernard Klausmeyer	Integrante da DED – Deutsche Entwicklungsdienst (Serviço Alemão de Desenvolvimento)
Claudius Sylvius Petrus Ceccon	CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular

Dos sócios-fundadores, constitui-se a primeira diretoria do SAPÉ da seguinte maneira:

**Tabela 7 – Composição da diretoria do SAPÉ**

<b>Nome</b>	<b>Cargo</b>
Vera Siqueira Jaccoud	Diretor-presidente
Beatriz Bebiano Costa	Diretor Vice-presidente
Felícia Andrade de Moraes	Diretor Secretário
Roberto Faria Mendes	Diretor Tesoureiro
Maria Aída Bezerra Costa	Secretário Executivo
Rute Maria Monteiro Machado Rios	Secretário Executivo Adjunto

Quanto ao primeiro trabalho efetivamente realizado pelo SAPÉ, foram realizadas todas as etapas do projeto inicialmente desenhado e os resultados apontavam, para outros possíveis desdobramentos, como investir mais em outras vertentes como a produção associativa e as iniciativas de organização marginais, mas as agências de financiadoras não julgaram esse estudo como um trabalho prioritário e a pesquisa foi interrompida com a conclusão de sua proposta inicial.

#### **4.7. Apontamentos sobre a proposta de trabalho da Pesquisa Confronto**

Existem apenas dois textos publicados sobre a Pesquisa Confronto. Os dois em espanhol: RIOS (1995); BEZERRA e RIOS (1995) e apenas deste último se dispõe, no acervo, de uma versão impressa em português (SAPÉ, A.018.01). O primeiro texto é mais curto e mais abrangente elegendo alguns tópicos sobre a dimensão teórica e sobre a metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho. O segundo é um texto de 36 páginas em que se apresentam alguns resultados ainda de forma parcial de todo o processo desenvolvido. Com base nesse material, destaco a seguir alguns elementos sobre a pesquisa no intuito de finalizar essa primeira aproximação com o material do acervo sobre o projeto de Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação popular:

#### **4.7.1. A pesquisa parte da alfabetização, mas na verdade aborda diferentes áreas de concentração em educação popular em evidência nos anos 1980**

Uma observação importante sobre a proposta de trabalho dessa pesquisa é que ela não foi realizada estritamente numa única experiência e nem colocou a alfabetização como única fonte de coleta de dados sobre a noção de confronto de conhecimentos. O SAPÉ desenvolveu a Pesquisa Confronto em três vertentes: 1.) na vertente alfabetização de adultos, na Escola Senador Correia – RJ; 2.) na vertente educação política, no MEB de Caicó- RN e 3.) na vertente produção associada, com grupos organizados na periferia de São Paulo, principalmente com uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis. A alfabetização, nesse sentido, era uma das vertentes a serem investigadas; o início do processo, mas não a única via de acesso a essa discussão sobre o conhecimento.

A ideia da pesquisa foi discutida, tendo como base as experiências de alfabetização de adultos às quais estávamos bastante vinculados para, em seguida, ampliar o leque de atividades específicas a investigar. De qualquer modo, foi pela vertente da alfabetização de adultos que iniciamos a “pesquisa confronto de sistemas de conhecimento na educação popular” e nos inscrevemos aí como pesquisadoras/alfabetizadoras. Bezerra e Rios (1995, p.12)

A pesquisa abrange então essas três áreas buscando dar evidência à construção do pensamento dos sujeitos envolvidos nessas diferentes atividades e entender como esses sujeitos relacionam seu pensamento com o conteúdo colocado em questão pelas atividades, seja o aprendizado da leitura e da escrita, a formação política, ou a economia dos setores populares.

A questão da aprendizagem, da relação com o conhecimento não estava então colocada especificamente numa dimensão escolar. A pesquisa implica o olhar para o outro tendo em conta essas diferentes áreas e, nesse sentido, a alfabetização passa a ter, na prática, um sentido distinto de apenas aprender como funciona o código escrito e ter noções básicas de matemática. Ela assume um lugar do uso, do processamento e do confronto de informações, mas, principalmente, da geração de um conhecimento novo pelos sujeitos envolvidos no processo.

#### **4.7.2. A ousadia da pesquisa confronto em questionar cânones da pesquisa acadêmica e a liberdade de criar um caminho próprio para o desenvolvimento do trabalho**

Esse projeto aposta numa investigação com base e rigor acadêmico, utilizando para isso mecanismos e procedimentos de análise próprios desse tipo de pesquisa. Porém, ao mesmo tempo, a pesquisa agrega a essa investigação uma liberdade muito característica do campo da educação popular, ressignificando e criando maneiras não convencionais de coleta e análise de dados. Nas palavras de Bezerra e Rios (1995, p. 12):

Herdeiros, ou não, enquanto educadores populares, de uma relativa resistência à submissão à prática acadêmica como único caminho para o esclarecimento ou produção de novos conhecimentos, a nossa iniciativa se revestiu de algumas características particulares. Isso, evidentemente, não significou o repúdio à contribuição de inúmeros pensadores que nos ajudaram ao longo do percurso. Mas, de modo muito consciente, assumimos a abordagem do problema de uma forma que nos parecia mais coerente com os nossos desafios. Ao invés de formularmos grandes hipóteses, respaldá-las teórica e explicitamente no conhecimento acadêmico e, a partir daí, estruturar a pesquisa prevendo metodologicamente todos os seus passos, preferimos alinhar as nossas preocupações em torno da qualidade das relações entre os atores, vinculá-las ao contexto cultural e social (isso na nossa percepção, inclui o econômico e o político) no qual nos enraizamos e elaborar uma proposta metodológica, de tipo participativa, que se preocupasse mais detidamente com o ponto de partida da investigação.

Como mostram Bezerra e Rios (1995, p. 13) essa liberdade teórica e metodológica foi assumida em três dimensões:

a) na metodologia de pesquisa:

Não nos deteremos aqui sobre a questão metodológica, mas, para melhor compreensão do modo como foi administrada a pesquisa, adiantamos que a ênfase no processo era o eixo principal que, de alguma maneira, subordinava e inspirava a criação de outros instrumentos.

b) na proposta de intervenção pedagógica:

(...) como a ação educativa se dava no terreno da alfabetização tivemos que tomar uma posição no que dizia respeito ao método específico a utilizar.

(...) assim, passeamos livremente entre os métodos fonéticos, os dedutivos e indutivos, os silábicos, os psicossociais, os psicolinguísticos, até a soletração. Tentávamos observar como os alunos, com suas hipóteses de acesso ao código letrado e seus ritmos particulares, se relacionavam com essas diversas propostas. O nosso desafio pedagógico era o de considerar e incluir no jogo da aprendizagem as diversas hipóteses presentes.

c) e, na condução de todo o processo:



Assim, confiamos que a própria dinâmica do processo nos daria elementos para a sua sequência, fosse nos termos da continuidade da construção da proposta de intervenção (que a alfabetização de adultos estaríamos implementando), fosse nos termos da orientação/reorientação metodológica da pesquisa (“metodologia processualmente renovável”). Essa escola foi, ao mesmo tempo sensata e aventureira, e mais condizente com a abertura que nos dávamos para coletar da prática as categorias de análise que poderiam nos aproximar do concreto acontecendo.

Essa postura abre uma perspectiva bastante inovadora para se discutir metodologicamente a própria atividade de pesquisa. São assumidos como fontes: entrevistas com alunos e professores; diários de campo; produções dos alunos (textos, desenhos, etc); relatórios (memórias das reuniões de equipe); relatórios e transcrições dos seminários de avaliação, entre outros. Esses materiais procuraram captar o cotidiano em diferentes perspectivas e, com ele, a maneira como se processam os confrontos na produção de novos conhecimentos.

#### **4.7.3. A opção pela pesquisa-ação participante como caminho metodológico**

A pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ se caracteriza como uma pesquisa participante e pretende investigar “a qualidade das relações entre agentes de educação popular e grupos populares” (SAPÉ, A.06.01). Nesse sentido como já afirmado anteriormente, o processo é assumido como uma dimensão fundamental ao desenvolvimento do trabalho. É no processo que se vai construindo e reconstruindo os instrumentos e as análises da pesquisa, e as descobertas vão sendo incorporadas ao trabalho imediatamente gerando novas opções, novos instrumentos e novas análises.

Dessa afirmação, duas consequências são importantes. Primeiro que, entendida como pesquisa participante, a proposta de trabalho considera que todos os envolvidos estarão mergulhados na construção de uma ação em que todos se apropriam dos aprendizados gerados por esse processo de pesquisa. Sendo assim, todos são levados em consideração: os grupos populares das experiências envolvidas em cada uma das atividades; os agentes de educação popular, que atuam diretamente com esses grupos; e os técnicos, responsáveis pela pesquisa. Uma segunda decorrência é que os resultados da pesquisa possuem uma dinâmica

processual e estão em constante avaliação, à medida em que vão se cumprindo as etapas de trabalho.

Essas parecem constatações óbvias, mas não eram tão óbvias assim para a época. É preciso lembrar que a pesquisa participante<sup>68</sup> começa a ser desenhada desde a década de 1960 e somente nos anos 1980 ganha maior expansão, sendo desenvolvida em diversas experiências em todo o continente latino-americano.

Esse tipo de investigação encontra grande espaço de desenvolvimento, principalmente nas investigações com grupos populares e se caracteriza por uma espécie de questionamento da chamada “pesquisa científica”. Talvez por esse motivo no texto do projeto esteja colocada a observação de que “essa opção metodológica dá ao projeto características próprias que o distinguem, essencialmente, das pesquisas acadêmicas” (SAPÉ, A.06.01). Havia nos anos 1980 um grande debate em torno da pesquisa participante. Havia muitos questionamentos sobre o que caracterizava de fato esse tipo de pesquisa e sobre a relação estabelecida com as pesquisas sociais tradicionais.

Brandão e Borges (2007, p.53) falam sobre o papel dado aos diferentes atores envolvidos em processos de investigação participativa e a relativização do lugar de poder entre pesquisador x pesquisado:

Em suas diferentes vocações, as pesquisas participantes atribuem aos agentes populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Essa era, por sua vez, questão central no desenvolvimento da Pesquisa Confronto; portanto, ela não poderia ser realizada de outra maneira senão como uma pesquisa-ação-participante. Mas além de se inscrever nessa perspectiva das pesquisas participantes que estava ainda em construção, o SAPÉ agrega procedimentos próprios à investigação que contribuem para o debate e abrem novas perspectivas sobre a questão metodológica.

---

<sup>68</sup> Sobre essa questão ver: BRANDÃO e FALS BORDA (1991) e MELLO (2005)

Construir uma pesquisa pautada em seminários constantes de avaliação do percurso, em diferentes formas de registro para reflexão das práticas desenvolvidas, em agentes alfabetizadoras/pesquisadoras, por exemplo, evidenciam um “que-fazer” muito próprio da pesquisa implementada pelo SAPÉ. Essas práticas encontram eco experiências instituídas desde o início dos anos 1960, como o MEB, por exemplo. O percurso vivido pela Pesquisa Confronto retrata então um modo de se fazer pesquisa que questiona e ressignifica práticas instituídas. Tenho certeza que não se tratou de um percurso simples ou fácil de executar, mas que é fruto de uma ousadia construída a duras penas num campo que se foi forjando justamente pela insurgência.

## 5.

### **Poder e negociação como relações pedagógicas**

#### **5.1. Educação popular na década de 1970: novos contextos, novas questões**

A partir dos primeiros anos da década de 1970, em pleno regime militar, educadores-militantes das experiências de educação e cultura popular no Brasil recomeçam timidamente e sem muito alarde a desenhar novas possibilidades para uma atuação junto às camadas populares. Uma atuação tão sutil que essa década fica na memória histórica da educação popular como uma época em que se registram poucas experiências significativas. Contrariando essa visão hegemônica da história e com um olhar mais apurado para o contexto da época, Rocha (1980, p. 29) classifica esse período como “conjunturalmente difícil e, ao mesmo tempo, muito rico.” A autora destaca que apesar do golpe civil-militar, em 1964 e do Ato Institucional 5 (AI-5), em 1968, a sociedade não estava parada. As camadas populares se moviam e redesenhavam novas formas de existência e resistência em muitas dimensões da participação social: no campo, na fábrica, no sindicato, entre outros. De acordo com Rocha (1980, p.30)

Os que estiveram mais próximos e/ou mais atentos às práticas populares puderam verificar que, durante todo este período, não só as camadas populares desenvolveram suas práticas de resistência como ainda, na concretização destas práticas, não se definiram apenas contra o poder de classe que sobre elas estava sendo exercido; no questionamento do exercício deste poder, elas (re)criaram seus próprios alvos e fizeram surgir novos padrões de comportamento, novas regras de existência.

Essa movimentação discreta das camadas populares por baixo do tecido social convoca a militância histórica dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960, muitos deles retornando espaçadamente ao Brasil, a retomarem o rumo das ações recriando espaços e maneiras de atuação em torno da educação popular. A conjuntura política e a organização popular, abriam novas dinâmicas e novos desafios para o próprio campo que precisava se repensar. Rocha (1980, p. 30) diz que:

Estas práticas populares vieram colocar uma série de interrogações àqueles que trabalham em educação popular, uma vez que – tendo um campo delimitado de atuação: a área do conhecimento – esta prática se inscreve na dinâmica popular. E

foi na tentativa de equacionar as questões fundamentais nesta própria dinâmica que surgiu a necessidade de recuperar e explicitar a questão do poder no interior mesmo da educação popular.

Tentando elaborar uma visão panorâmica da caminhada da educação popular, Rivera (1991, p.96) faz uma crítica ao próprio campo afirmando que as experiências desse período, apesar de terem se multiplicado bastante, foram se afastando do seu papel original de fazer educação em estreita relação com base na cultura popular e concentrando-se na apenas numa dimensão política e transformadora da prática educativa, ou seja, a conscientização do outro:

A final de los sesentas y durante todos los setentas asistimos y tal vez protagonizamos la aparición de las “sociologías comprometidas” y de las “teorías educativas comprometidas” con la transformación estructural de la sociedad. (...) junto a ella, la teoría educativa conscientizadora, libertadora, y popular ganó progresivamente espacio y desarrolló innumerables y ricas experiencias, la mayor parte de las veces fuera de la luz pública. La educación se convirtió en herramienta del cambio social y vehículo para criticar todo el sistema y fundar así proyectos alternativos de organización social.

As experiências de educação popular passam a ter como preocupação primeira a conscientização dos grupos populares e pouco elaboram uma crítica à própria prática pedagógica e que já não se ocupava tanto da cultura popular, um dos seus conceitos fundantes. Nesse sentido o que estava em pauta em última instância era a conscientização, a politização do ato educativo e, como consequência, a transformação da sociedade. Como aponta Rivera (1991, p. 97):

La alfabetización y la educación popular centraron su preocupación en la aclaración ideológica basada en el análisis estructural y abandonaron el problema central de la cultura ubicándolo como un caso aislado, casi propio y exclusivo de las minorías étnicas.

La inflación ideológica saturó los programas educativos de contenidos “sociales”: los dominados debían saber y conocer por qué y por quienes eran explotados para poder liberarse. La alfabetización no podía ser solamente la apropiación de las letras como códigos simples, sino como portadores de una codificación más amplia, que abarcará la vida y la comprometería en los procesos de transformación de la estructura social. (...) la educación popular se atribuyó el poder de transformar la sociedad por su pretendida capacidad de afectar la conciencia de los pobres y propiciar y fortalecer su organización hasta la toma completa del poder de gobernar la sociedad.

Essa visão tinha no fundo a concepção de que a educação transforma o outro e este era o instrumento de mudança social que se esperava. Contudo, havia aí uma tarefa complexa que era a de levar “a conscientização aos grupos populares”. Não é preciso dizer que apesar de ser uma realidade em muitas experiências essa visão suscitava muitos questionamentos desde as experiências dos anos 1960,

como foi abordado no capítulo 3. Em meados da década de 1970 essa discussão ganha maior vulto e passa a ser bastante debatida no Brasil, sobretudo na produção do NOVA. Alguns escritos dessa época, mostram que era preciso avaliar a qualidade das ações em educação popular e, com isso, não só discutir a prática, mas também recuperar o “sentido educativo das ações”.

As avaliações e análises desse momento apontavam para a necessidade de se repensar a prática pedagógica em educação popular, sobretudo tendo especial atenção para a atuação dos agentes e para a contribuição dos grupos populares envolvidos nas experiências educativas. Isso significa dizer que a discussão não abandonava a perspectiva da conscientização, mas centrava a reflexão na questão do poder dos agentes e no reconhecimento de que os grupos populares eram criadores de saber e de cultura e que, portanto, isso precisava ser acolhido como parte do processo pedagógico. Essa discussão não era simples e implicava no entendimento de que o sentido do coletivo e da transformação social se daria na emergência das identidades pessoais desses atores. Isso muda bastante o foco de reflexão sobre atuação em educação popular fazendo aparecer com muita propriedade uma antiga discussão sobre as relações de poder existentes nas experiências educativas como parte integrante da atuação pedagógica. Um tema que vai então se constituir como o grande debate por trás da atuação do NOVA com as assessorias e que pode ser visto em algumas das suas primeiras publicações, como por exemplo nos Suplementos CEI, nº 17 (1977) e nº 22 (1978).

É essa também a questão que motiva o SAPÉ, anos mais tarde a realizar a Pesquisa “Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. O que o SAPÉ se propôs foi observar, de maneira controlada, numa experiência de pesquisa, o cotidiano da prática pedagógica para entender como se processam essas relações de poder e negociação na transmissão do conhecimento. Questões que estavam em pauta há muito tempo, mas não haviam sido investigadas dessa maneira.

O texto publicado no Caderno CEDI nº 1 (1979) é, na verdade, um debate com agentes de educação popular organizado pelo NOVA. Nele aparecem três grandes temas bem representativos das preocupações internas que interpelavam diretamente a prática pedagógica nesse campo nos anos 1970, a saber:

1. A “função supletiva” nas atividades de educação popular.
2. Os interesses dos grupos de base frente às propostas educativas.
3. A elaboração/transmissão de conhecimento e criação/reprodução de poder.

O terceiro item acima demonstra que a temática da relação entre poder e conhecimento estava presente como forte preocupação dos agentes e levantava todo um mote de discussões sobre as práticas instituídas em educação popular. Isso significa dizer que para o próprio campo, que se propunha a crítica de uma postura opressora de educação, a relação com o saber encontrava dificuldade de ser horizontal e dialógica, para usar aqui os termos freireanos. A própria relação entre o agente de educação popular e os grupos populares, suscitava problemas com a elaboração/transmissão de conhecimento. De fato, a preocupação pedagógica da ação junto aos grupos e comunidades, como já mostramos no capítulo 3, era uma questão presente e que vinha sendo gestada desde as experiências de educação popular na década de 1960, mas nesse momento, a questão estava novamente em pauta e assumia novas nuances<sup>69</sup>.

Algumas falas desse debate publicado no Caderno CEDI nº 1 (1979) são bem representativas e mostram os meandros por onde passavam essas preocupações. Reproduzo abaixo partes das falas dos participantes, em que se pode identificar basicamente três linhas de preocupações sobre o tema do poder e da transmissão/elaboração do conhecimento nas experiências de educação popular:

#### **5.1.1. A polarização e o distanciamento entre um tipo de conhecimento classificado como acadêmico/científico e outro tipo de conhecimento identificado como popular/intuitivo.**

---

<sup>69</sup> De acordo com Bezerra (1986, p. 9): “A ênfase no conhecimento popular não nasceu assim de repente no céu de nossas cabeças. Houve muitas tentativas de discernimento em torno das indagações que nos surgiram do trabalho: questões de pedagogia, ou da participação, da metodologia, troca de conhecimentos, papel do agente, relações de poder na educação popular, saber popular, etc. e os interesses das camadas populares, visto que, para nós, e aí eu me incluo, a educação popular é considerada uma prática de conhecimento vinculada aos interesses das camadas populares”.

Isso significa dizer que havia uma certa clareza de que se estava diante de formas distintas de conhecimento, de que havia uma distância muito grande entre elas e que um desses polos de conhecimento – o acadêmico/científico – tinha um reconhecimento social que lhe conferia um lugar de poder. O debate aqui instaurado procura enxergar em que medida essa relação também está presente no campo da educação popular e nas suas experiências educativas.

Carlos – Criticando o trabalho que a gente faz, a questão para mim é a seguinte: até onde há reprodução de esquemas de dominação? Quando se privilegia o conhecimento teórico/técnico/livresco e se negligencia o do pessoal que é adquirido através da prática, da vivência, até onde o trabalho que se faz está servindo de espaço para que o pessoal explice o seu tipo de conhecimento?

Manoel – Para mim o problema é esse: os trabalhos de base é que ajudam a gente a analisar a sociedade; também existem teorias que ajudam esta análise. Mas entre o trabalho de base e as teorias existe uma distância enorme. Existe uma série de níveis de exercício do poder e uma série de níveis de conhecimento da população que as teorias não dão conta. Tem alguma coisa faltando.

Carlos – Com a gente ocorreu o processo inverso e foi doloroso. O nosso problema não foi a falta de análise porque uma leitura de conjuntura a gente já tinha. Havia um consenso dado o estudo e discussão que a equipe mantém. A gente cometeu um erro: a contribuição que a população estava dando, os alunos estavam dando, não era levada em consideração. O erro: tentar transmitir o que a gente já sabia sem levar em conta o conhecimento do pessoal. (...). Havendo um consenso que a questão mais profunda da educação popular diz respeito ao exercício do poder das camadas populares, é preciso ter claro que a própria leitura da realidade é um exercício de poder.

Ricardo – O problema é que pelo saber se pode identificar a inserção na sociedade. O médico tem o seu, o operário também. São saberes diferentes e valorizados de forma diferente pela sociedade. O engenheiro da indústria mecânica hoje – por falta de uma tecnologia nacional – está mais para capataz (que disciplina o trabalhador) do que para técnico. Agora o que passa para o operário é a mistificação do saber do engenheiro, quando o operário percebe que se jogar o engenheiro na máquina ele não sabe mexer.

### **5.1.2. A necessidade de criar espaço de expressão do outro e do seu saber nas experiências educativas.**

Se por um lado havia certa clareza de que o saber dos grupos populares tinha que ser reconhecido como um saber legítimo, a questão que se colocava era como acessar esse conhecimento, como fazê-lo emergir, uma vez que, na relação de poder, ele é comumente abafado. Fica então a provocação de que esse conhecimento só aparece se houver um ambiente propício, um espaço de



confiança no qual os grupos se sintam à vontade para socializar aquilo que pensam. Esse espaço precisa ser criado pelo educador conscientemente e não apenas intuitivamente. Isso significa que o lugar do educador-agente precisa também ser repensado na medida em que ele esteja aberto a um saber que não é o seu.

Jarbas – Aonde e como reelaborar este conhecimento é o problema sério. O conhecimento científico limita muitas vezes (para não dizer na maioria das vezes) o conhecimento da própria vivência. Os agricultores com quem a gente trabalha compreendem a realidade de forma diferente da nossa, têm uma capacidade de percepção diferente. Isso a gente tem que buscar. A aprendizagem mutua é um fato concreto. Mas a gente não sabe ainda muito bem como trabalhar essa aprendizagem.

Carlos – Ou então se faz uma pesquisa – orientada e dirigida pelo agente e criam-se mecanismos para “devolver” ao pessoal estes conhecimentos sistematizados pelos agentes. Ora, esse negócio de devolver sistematizado é uma mistificação. Uma coisa hoje é mais clara para nós: o trabalho tem que favorecer que este “conhecimento intuitivo” da população tenha espaço/condições de vir à tona.

### **5.1.3. O lugar do agente nas experiências educativas e a dimensão do poder do agente na relação pedagógica.**

A relação de poder nas experiências educativas tem no agente a sua expressão mais flagrante. É o agente quem, em última instância, pode criar uma relação de subordinação do outro ao seu saber especializado, letrado, científico ou de expressão do saber dos grupos populares.

Manoel – Acho necessário estar atento para o fato de que o agente não é neutro. O final da discussão é o momento do agente. A gente vê que no fundo a discussão é dirigida. Então a questão é: dirigida por quem? O que é necessário é que o agente seja isento. Isenção no comportamento é estar preparado (de antemão) para que as pessoas possam descobrir caminhos totalmente diferentes do seu. Você não é o dono da verdade. Mas isto, na maior parte das vezes, é teórico. Na prática, quando se trata da verdade dos outros se diz que ninguém é dono da verdade; mas quando se trata da nossa, ela passa a ser a verdade. O que a gente precisa ver é que a forma ou direção do encaminhamento não é neutra. A elaboração de critérios é dirigida.

Essas três dimensões da discussão sobre a apropriação do conhecimento vão estar presentes na Pesquisa Confrontos e, de alguma maneira, encontravam eco nas discussões sobre o tema feitas internamente no NOVA, como podemos perceber em alguns posicionamentos levantados por Garcia (s/d) e Rocha (1980). Trata-se de um olhar muito próximo entre os dois autores e que retratam como essa discussão motivava muita reflexão e demandava aprofundamentos e estudos.

Antes, porém de discutir as três dimensões colocadas acima, a partir da contribuição desses autores, uma primeira constatação apresentada por Rocha (1980, p. 31) é de que embora a questão do poder nas relações pedagógicas já estivesse formulada no campo da educação popular desde a década de 1960, ela aparecia de maneira muito sutil nas experiências de educação popular durante os anos 1970. A questão estava posta, mas, nesse período marcado pelo aparecimento de um número variado de experiências denominadas como educação popular, não se tinha clareza de como essa preocupação se processava no interior das diferentes experiências educativas. Segundo Rocha (1980, p. 31) isso acontecia porque o campo da educação popular na década de 1970 também se caracterizava, como já apresentamos no capítulo 4, por um certo “esvaziamento conceitual”. O momento era difuso, dada a heterogeneidade<sup>70</sup> de práticas já instituídas nesse campo. Nesse sentido, Rocha (1980, p. 31) faz algumas conjecturas sobre esse esvaziamento conceitual e que também revelam, de certo modo, uma questão de poder.

É de se perguntar o porquê desse esvaziamento conceitual. Seria possível supor que se manteve – no próprio interior da educação popular – uma divisão entre aqueles que fundamentalmente “pensavam” a educação popular e aqueles que fundamentalmente “executavam” o trabalho? Ou seja: teria se efetuado um processo onde alguns grupos (os “intelectuais” de classe média) se encarregavam de “pensar” a educação popular enquanto outros grupos (agentes classe média, mas não considerados propriamente “intelectuais”) eram encarregados de “executar o trabalho dispondo de um discurso dado? Seria descabido admitir que esta divisão era produzida pelos agentes em suas relações com as camadas populares?

Nessa mesma linha de raciocínio Garcia (s/d, p. 3) aponta um desconhecimento sobre o que se chama comumente de “saber popular”. Muito se falava sobre “polarização” de duas formas diferentes de conhecimento, mas uma delas – o conhecimento popular – era, na verdade um terreno arenoso e pouco explorado em profundidade.

---

<sup>70</sup> Sobre a heterogeneidade das práticas em educação popular, Rocha (1980, p.32) diz que: “de fato, a heterogeneidade das práticas não decorre apenas da diferença nas perspectivas adotadas. Práticas que assumem uma mesma perspectiva podem também se apresentar bastante diferentes dado o modo de efetuação das relações no seu processo de trabalho. As considerações feitas até agora permitem precisar melhor a raiz desta heterogeneidade: as práticas se realizam de forma diferente porque concretizam posicionamentos diferentes frente ao poder a ser exercido pelas camadas populares no processo de transformação social. Por um lado, é bom ressaltar que estas questões nem sempre aparecem explícitas para aqueles que trabalham em educação popular; muitas vezes, o conhecimento do próprio trabalho que vem sendo realizado é bloqueado pela utilização de parâmetros de análise que não dão conta destas questões.”

Trata-se pouco desta questão. É como se ela pertencesse apenas ao reino da epistemologia, cabendo aos iniciados o seu domínio. O resultado disto é que se deixa a descoberto uma reflexão fundamental na área da educação popular. Já que refletir sobre o saber é buscar atingir o cerne da própria prática educativa. (...)

A realidade é que pouco se conhece das camadas populares o que as move, o que pensam, etc. Em termos políticos é como se as ações das camadas populares se resumissem ao espontaneísmo. Busca-se, por todos os meios, desqualificar o popular, já que isto corresponde (“justificadamente”) a direção das camadas médias.

Isso parece demonstrar que o tema da alteridade de conhecimentos implicados numa relação pedagógica como representativos de um espaço de poder era muito mais profundo do que se podia perceber nas discussões comuns colocadas na época. Essas discussões, muitas vezes, não iam além da explicitação de que se tratam de formas de conhecimento distintas e que, na relação pedagógica, há uma espécie de polarização entre esses dois tipos de conhecimento, mas o que caracterizava de fato cada um deles? Como se processam? Existe alguma possibilidade de interação ou de diminuir a distância entre eles? Enfim, as questões acima, apontadas pelos autores, já são suficientes para demonstrar que se tratava de um problema mais amplo e que merecia um olhar mais atento.

A segunda constatação feita pelos autores é de a questão do poder na transmissão/elaboração do conhecimento está ligada diretamente à prática pedagógica desenvolvida nas experiências de educação popular e também muito fortemente relacionada ao papel dos agentes<sup>71</sup>. Isso significa dizer que, em última instância, o agente é quem tem o controle do processo educativo. Ele tem um poder que pode ser exercido para “transmitir” as suas verdades ou para criar espaços de fortalecimento do poder dos grupos. Ou seja, é preciso ter clareza que a relação pedagógica é permeada todo o tempo por uma relação de poder e isso tem influência direta na produção/elaboração do conhecimento. Como aponta Garcia (s/d, p. 4)

---

<sup>71</sup> Sobre a prática dos agentes, Bezerra (1986, p. 10) diz que: “A situação do educador no campo da educação popular não deixa de ser, de certo modo, uma situação de inadaptção. Nesse sentido, não é para esquecer ou levar pouco a sério a insistência com que os agentes vêm tentando definir o papel do animador/educador. A insistência não me parece gratuita. Em algum lugar o sapato aperta. Essa convicção me vem de um longo caminho já percorrido – com sapato apertado e tudo – nos terrenos da educação popular e também enquanto “educador popular.”

É insuficiente, por demasiado vago, responder que se busca o fortalecimento das camadas populares, que se está a seu serviço, etc. É necessário ir ao núcleo da questão. E este núcleo é, necessariamente político: trata da questão do poder. E em educação popular a questão do poder está presente em dois níveis: a) no interior dela mesmo, na relação agentes/grupos populares; b) e na perspectiva de um projeto político que diga respeito a toda a sociedade.

Essa relação existe e está presente nas experiências educativas independente da nossa vontade. Ela se inscreve na dinâmica do poder dominante que institui uma forma de lidar com o conhecimento. A dificuldade é ter isso claro quando se entra numa relação pedagógica. Muitas vezes (ou na maioria das vezes) o agente e os grupos não têm a noção de que estão imbricados nesses espaços de poder. Para as práticas de educação popular essa é, portanto, uma matéria que precisa estar em pauta todo o tempo como nos lembra Garcia (s/d, p. 5):

É necessário que o poder popular – nesta proposta – se exerça na própria prática educativa. E os sinais de que isto está acontecendo se dá na medida em que os grupos populares assumam o controle (encaminhamento) do processo educativo.

Este encaminhamento do trabalho exige do agente uma postura aberta (antidogmática) a outros discursos e verdades (já que não existe o discurso e a verdade). Esta atitude não se funda numa concessão do agente compreensivo para com o povo ignorante. Algo como uma “paciência pedagógica” ou, como preferem alguns, “mais avançados, “histórica”.

Esta atitude leva em conta as limitações do saber do agente, bem como seu desconhecimento do saber popular, fruto da experiência de dominação que sofrem as camadas populares com suas consequências em vários níveis (intelectuais, afetivos, religiosos, etc.). Não ignora a ideologia dominante que, de forma diferenciada, perpassa tanto o saber popular quanto o saber do agente.

Com as afirmações acima não é difícil perceber que a relação pedagógica é o *locus* onde essa relação de poder se manifesta, onde ela pode ser percebida mais claramente. Por conta disso, o desafio que se colocava para as práticas em educação popular era a criação de um espaço nas relações pedagógicas para que pudesse emergir o que pensam os grupos envolvidos nessas experiências. Quando se pensava no saber dos grupos populares algumas expressões já povoam nesse momento o discurso de quem atuava em educação popular: “valorizar o saber do outro”; “trabalhar a partir da realidade dos educandos” etc. Porém, o que está em jogo é a superação desse pensamento na ordem do discurso, como diz Garcia (s/d, p. 5):

É de fundamental importância ressaltar que a proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão de conhecimentos, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar. Isto não significa que não haja transmissão de conhecimento, de parte a parte, na medida em que se

manifeste o desejo de conhecer algo do domínio do outro. Mas o que se coloca como central é *a criação de espaço onde o saber popular possa se manifestar*. (grifo do autor)

Evidentemente, não se trata de negar o poder do Estado, nem a ideologia dominante, nem de jogar fora a teoria, criando o absolutamente novo, num espontaneísmo delirante. Trata-se de uma questão política fundamental: ou se cria no agora (seja em que tempo for) – e a educação popular tem um papel nisto – formas organizativas libertárias (efetivamente democráticas) ou não se criará nunca. Criar o poder popular só os populares podem fazê-lo.

De acordo com Rocha (1980, p. 31) é no interior da prática pedagógica<sup>72</sup> que essas relações de poder se estabelecem e elas são responsáveis pelo surgimento não só de um “novo tipo de poder” como também de “novas formas de conhecimento”. Essa mesma autora apresenta uma visão sobre o processo de apropriação do conhecimento a partir de uma perspectiva desenhada no campo da educação popular nesse momento:

Um processo de conhecimento – que é diferente da apropriação intelectual de um discurso dado – requer um trabalho intelectual de reflexão; isto é, um esforço de entender a experiência voltando-se sobre ela mesma para examiná-la, compreendê-la e, então, apropriar-se dela. Para que o processo de conhecimento se instaure é preciso pensar a experiência concreta como algo ainda não conhecido, não apenas aprendido em todos os seus componentes; é preciso aceitar o não-acabamento (a determinação não-acabada) da experiência antes de um trabalho de reflexão. Assim, o processo requer que sejam recolocados – no seu interior – as suposições que antecederam e surgiram fora deste processo de reflexão; é no confronto com a situação concreta – é no esforço de entendê-la – que estes pressupostos serão postos em discussão: incorporados, reformulados, transformados ou abandonados quando e na medida em que expressem ou não, tornem inteligível ou não a experiência concreta que está sendo apresentada para ser entendida e apropriada.

O processo de conhecimento é bloqueado pelo predomínio de um conhecimento acabado e tido como autorizado a enquadrar a experiência; a prática educativa é dominada por aqueles que dispõem deste conhecimento, ou seja: o poder está nas mãos de quem detém a teoria.

Uma visão bastante similar pode ser encontrada em Costa (1985, p. 14-21) e em Garcia (1986, p. 34). Especificamente Garcia (*idem*) chama a atenção para a dimensão do confronto, que se coloca como uma das faces do poder nas experiências de educação popular:

<sup>72</sup> Para Costa (1987, p. 13-14): “a educação popular é uma prática que lida, fundamentalmente, com o conhecimento: este é a sua “matéria-prima”. (...) O que estamos querendo dizer é que, segundo nos parece, a educação popular é uma prática – entre outras – na qual o que está sendo criado, transformado, desenvolvido ou, pelo contrário, destruído, é basicamente o conhecimento das camadas populares e dos agentes.”

Na prática educativa se confrontam dois saberes distintos (o do agente e o do grupo popular), e o modo como se dá este confronto tende a reproduzir a divisão social do trabalho. Esta divisão independe do teor do discurso e das intenções do agente, se funda na prática de classes diferenciadas: a uma cabe, basicamente, a atividade manual (de execução) e à outra a intelectual (de mando). Esta divisão, ao se reproduzir nas práticas sociais, reproduz a dominação.

O agente tanto pode ratificar esta dominação, buscando conduzir os populares, afirmando a hegemonia do seu saber, como, ao contrário, pode buscar reforçar o saber popular, desmistificando a legitimidade do seu saber.

Diante desse posicionamento é possível perceber como as experiências de educação popular enxergavam o conhecimento científico e qual era a ênfase colocada no processo de apropriação/construção do conhecimento. Na linha do que aponta Rocha (1980, p. 33), quando diz que: “interessa interrogar-se a respeito das condições de existência do conhecimento e dos efeitos de poder que este conhecimento produz. (...) O conhecimento é, pois, o resultado da experiência histórica dos diferentes grupos”.

## **5.2. Conhecimento científico x conhecimento popular. Uma discussão sobre a questão do poder nas relações pedagógicas**

Como vimos, a tensão que se instaurava em relação à produção/elaboração do conhecimento nas experiências de educação popular tinha sua raiz numa compreensão que polarizava dois tipos de conhecimento: o científico e o popular. Essa tensão se assentava sobre uma afirmação bastante comum na compreensão geral e que institui uma relação hierarquizada entre esses dois tipos de conhecimento, ou seja, a ideia de que “a ciência é o lugar por excelência da verdade”.<sup>73</sup> Tal compreensão tem origem na ideia de “produção do conhecimento”, assinalada numa corrente filosófica francesa, como nos mostra Machado (1992, p.1):

---

<sup>73</sup> MACHADO (1992, p.1). Este texto é na verdade, um dos documentos do acervo do SAPÉ e enquanto documento o localizo como (SAPÉ, E.08.01). Em 1992, já na etapa de análise da “Pesquisa Confronto” o SAPÉ realizou dois grandes seminários: um com Jurandir Freire, sobre a questão da identidade, e outro com Roberto Machado, sobre a relação Poder e Saber, a partir de uma ótica foucaultiana. Este texto é a base para a análise dessa questão que apresento nesta parte do trabalho, mas além dessa ressalva acredito ser importante também apresentar Roberto Machado, não só pela sua importância intelectual – Roberto Machado é hoje considerado, o maior especialista em Foucault no Brasil – mas, pela sua trajetória também no campo da Educação Popular. A apresentação de Roberto Machado encontra-se no anexo 5 – Glossário de educadores populares no Brasil.

Há uma tese, digamos assim, bastante radical da epistemologia francesa, de que só pode haver produção de verdade a partir da produção do conhecimento científico. Quer dizer, a ciência pode nem sempre dizer a verdade, mas, diz Canguilhem, ela é o lugar da verdade. Portanto, é uma primeira tese importante da epistemologia esta, de que a ciência é o lugar específico da verdade. Quer dizer, não existe conhecimento fora das ciências.

A afirmação da epistemologia francesa e que está presente, também, de certa forma no nosso imaginário comum, está em total oposição às contribuições que as experiências de educação popular proporcionaram desde o seu nascedouro; ou seja, um esforço de entender que as comunidades e os grupos populares eram produtores de saberes e culturas próprias para além de um pensamento estruturado de base científica. Pensar então a tensão existente entre conhecimento científico x pensamento popular, remete ao emblemático e histórico desafio com o qual a humanidade se debate desde os primórdios e que repousa na necessidade que o ser humano tem de explicar o mundo em que vive.

Portanto, quando se trata do desafio de pensar a dualidade conhecimento científico x conhecimento popular é necessário certa coerência, conforme aquela contida no pensamento foucaultiano quando menciona a importância de se inventariar a história, sem perder de vista que ela tem como fundamento os pensamentos e a conjuntura de mundo em que os sujeitos, isolados ou coletivamente, procuram legitimar conforme os seus interesses. Nesse sentido, a ciência se constitui como mais uma maneira de formular explicações sobre o mundo a partir do conhecimento que dela emerge. Essas explicações certamente vão coexistir com outros tipos de conhecimentos; que dão margem a um vasto repertório de saberes. Todavia, não serão poucos os que atribuirão ao conhecimento científico uma validade capaz de alimentar a temerária concepção que admite a ciência como a parte mais elaborada do conhecimento humano, aquela apta a levar à decifração do mundo e a única capaz de expressar o “verdadeiro saber”. Fora dela haveriam somente fatos duvidosos.

Nessa tensão, Machado (1992, p. 2), ainda tomando por base a epistemologia francesa, explica que na raiz da ideia de que “a ciência é o lugar da verdade”, reside uma distinção entre ciência e ideologia:

Porque a ideia é essa: que só a ciência produz conhecimento, só a ciência produz verdade, só a ciência produz um saber racional. Ora, então como é que a gente vai distinguir o que é ciência e do que não é ciência? Quem é que faz isso? Essa é a

tarefa da epistemologia. A tarefa da epistemologia é estabelecer estes critérios de demarcação entre o que é científico e o que não é científico, entre a ciência e a ideologia. Do ponto de vista, portanto, da produção do conhecimento, isso que é chamado de opinião, isso que é chamado de pré-ciência, isso que é chamado de ideologia... é, do ponto de vista do conhecimento, insuficiente.

No esforço de se entender a possível diferença entre conhecimento científico e conhecimento popular, é importante destacar que a ciência tal como pensamos hoje está referida a um tipo específico de conhecimento definido na modernidade. Isto significa, em regra, uma forma de conhecimento que busca investigar, compreender e explicar racionalmente os fenômenos do mundo na perspectiva de tornar o conhecimento sobre esses fenômenos, racional, válido, mais seguro, confiável. É nesse sentido que o conhecimento científico ganha o *status* de “verdade”.

Uma das explicações mais interessantes no sentido de enfrentar essa tensão encontra-se na obra de Michel Foucault. Segundo Machado (1992, p. 3), Foucault desenvolve como metodologia de trabalho uma maneira superar a polarização entre esses dois tipos de conhecimento, procurando abarcá-los num só conceito: o saber.

Umas das originalidades da metodologia de Foucault é substituir a dicotomia ciência/pré-ciência, saber científico/saber ideológico – por um conceito metodológico capaz de englobá-las. Quer dizer, tanto a ciência quanto a ideologia, abolindo as diferenças entre elas. É o conceito de saber. Eu diria que Foucault, em vez de fazer uma epistemologia da ciência, quer dizer, uma epistemologia como teoria da produção do conhecimento científico, propõe num primeiro momento o que ele chamou de uma arqueologia – que seria, digamos, uma teoria da produção do saber. Eu quero dizer que há um deslocamento do próprio nível da análise. Quer dizer, deixar de considerar a questão central da epistemologia que é a de tentar estabelecer critérios... critérios de demarcação entre dois tipos de saberes – ciência e ideologia. [...] para a arqueologia de Foucault, o saber, seja ele científico ou não, tem uma positividade. Significa dizer que qualquer tipo de saber não pode ser tematizado por referência a algo que não seja ele mesmo.

Apesar de o conhecimento científico ter o seu nascedouro *strictu sensu* na ciência, que, valendo-se do método científico, dos procedimentos de sistematização e verificabilidade, validam determinado “saber” o conhecimento científico não é, por excelência, inquestionável ou infalível. Prova disso é que ao longo dos tempos algumas teorias, então reconhecidas pela ciência, têm a sua validade ultrapassada, por assim dizer, por outras teorias que explicam a realidade de forma mais eficiente e representam um conhecimento que se mostra mais



racional, palpável, objetivo, que melhor atende aos critérios da investigação metódica do que o conhecimento sustentando pela tese anterior.<sup>74</sup>

Nessa dinâmica é possível afirmar então que a ciência está em constante progresso, em contínua modificação. Não se trata de algo pronto e acabado. Ao contrário, está em constante movimento, numa transformação que não pressupõe, necessariamente, uma verdade absoluta capaz de anular outro tipo de saber. Entre outras coisas porque o conhecimento popular, a despeito de ser apontado por muitos como menos importante, não raro serve como fonte de observação para a formulação de novas teorias científicas, como aponta Machado (1992, p. 5):

Há progresso na ciência [...] esse progresso não é contínuo, quer dizer, não é bola de neve. É um progresso descontínuo, feito por etapas, feito por rupturas. Não há nenhuma relação, a não ser de oposição, entre alquimia e a química, ou entre física aristotélica ou a física medieval e a física de Galilei e de Newton. Portanto, a ruptura, o corte epistemológico, é o limiar que separa uma positividade – a cientificidade, a racionalidade, o lugar da verdade – de uma negatividade, a partir da produção de um objeto novo e de um método novo. Quer dizer, a partir disso começa uma ciência, se insurgindo contra tudo aquilo que era anterior a ela, que é considerado como erro, como, ilusão.

Nesse sentido, o autor explica que a epistemologia, longe de ser a única forma de descrição do conhecimento, representa uma maneira ordenada e experimentada de buscar o sentido das coisas. É essa forma metodológica que lhe confere um status de verdade tão assumido pelo senso comum.

Episteme não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecido pelos critérios de cientificidade e dela independente. A episteme é a ordem específica do saber, a configuração, a disposição, que o saber assume em determinada época, e que lhe confere uma positividade como saber. Machado (2009, p.133)

Talvez não seja equívoco afirmar que a ciência não necessariamente principia tampouco encerra o histórico acerca do por onde perpassa o “conhecimento”. Não considerar tal realidade seria incorrer no preconceito de desqualificar outros saberes que trazem a reboque de si a sua lógica para existir e tentar explicar determinada realidade. O conhecimento popular, por exemplo, corresponde a um tipo de saber que não se caracteriza pela sistematização precisa, rigorosa e pela exatidão analítica, próprias das comprovações científicas. Ele se

---

<sup>74</sup> Sobre essa questão ver KHUN (1998).

inscreve numa ordem de espontaneidade e, em muitos casos, perpassa gerações. Não raro guarda certa subjetividade, pois, não renuncia a diversidade e lógicas próprias de leitura do mundo. Entre outras coisas porque traduz determinados fatos, num espaço e tempo próprios, trata-se de um saber marcado pela oralidade e pela narrativa como características próprias que, em certa medida, escondem explicações consistentes das coisas e do mundo. Conforme esclarece Foucault (2008): “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva”.

Nessa lógica, o conhecimento seja ele científico ou popular, é produto de uma interação, ou como dizia o SAPÉ, de um “confronto” com realidades diversas em que o sujeito se coloca a tarefa de questionar, avaliar e então decidir assimilar tal conteúdo como certo. A educação tem um papel fundamental nisso. Não o papel de apresentar verdades, mas de proporcionar caminhos para que haja o “confronto” e fazer dele uma ferramenta pedagógica. Na linha do que diz Foucault (2002 p. 25):

O conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha.

E continua:

É por isso que encontramos em Nietzsche a ideia, que volta constantemente, que o conhecimento é ao mesmo tempo o que há de mais generalizante e mais particular. O conhecimento esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isto sem nenhum fundamento em verdade. Devido a isso, o conhecimento é sempre um desconhecimento. Por outro lado, é sempre algo que visa, maldosa, insidiosa e agressivamente, indivíduos, coisas, situações. Só há conhecimento na medida em que, entre o homem e o que ele conhece, se estabelece, se trama algo como uma luta singular, um tête-a-tête, um duelo. Há sempre alguma coisa no conhecimento que é da ordem do duelo e que faz com que ele seja sempre singular. Este é o caráter contraditório do conhecimento tal como é definido nos textos de Nietzsche que aparentemente se contradizem: generalizante e sempre singular.

Guardadas as devidas proporções, talvez nessa inter-relação “conhecimento científico x conhecimento popular” haja um obstáculo a ser superado e que, em certa medida, remonta ao que Machado (1992) assinala na fala anteriormente reproduzida em relação ao progresso da ciência. Tal afirmação retoma a

indagação: como chegar ao entendimento dos postulados científicos sem passar por um longo caminho? Essa caminhada não incluiria em algum momento o reconhecimento e valorização do conhecimento popular como “matéria prima” para se chegar ao conhecimento científico?

Em termos práticos, o conhecimento científico moderno, que desponta na contemporaneidade apoiado em uma série de aparatos que lhe dão validade e, em tese, o distanciam do erro, não brotou do nada. Ao contrário, sua origem se dá a partir do refinamento de um saber que existe nas comunidades e nos grupos populares e que atende pelo nome de conhecimento popular. Esse saber tem significativa participação no processo de consolidação de outros conhecimentos e representa, em suma, os saberes próprios de uma época ou contexto específico. Esses saberes contribuem para a construção da ciência porque são, de certa forma, também uma teoria e uma explicação para as coisas.

Machado (1992, p. 3) afirma que a epistemologia ao investigar a ciência busca determinar uma demarcação entre o científico e o não científico, atribuindo uma positividade somente ao que é considerado ciência. A arqueologia proposta por Foucault, por sua vez, reconhece uma positividade no saber ainda que não científico. Nesse sentido, afirma Machado (2009, p.111): “Foucault pretende dar conta, de um modo geral – e não mais se restringindo a uma ciência, da problemática que sempre esteve no âmago do seu pensamento: a constituição histórica dos saberes sobre o homem”.

Talvez o entendimento apontado acima acene na perspectiva de superação da dicotomia existente entre científico x popular, pois contribui para o reconhecimento de que existem diferentes leituras de mundo e de que a ciência não é a única forma de conhecimento válido. E mais do que isso, importante considerar que a própria ciência pode se beneficiar com o legado encontrado em outros campos de conhecimento e que subjaz ao acúmulo histórico dos saberes acerca do homem e sua história. A arqueologia proposta por Foucault pode contribuir nesse caminho, como afirma Machado (2012, p. 11):

A arqueologia, ao procurar estabelecer a constituição dos saberes privilegiando a inter-relações, respondia como os saberes apareciam e se transformavam [...] seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de

possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que, imanescentes a eles - pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante, os situam como elemento de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do porquê dos saberes - análise que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peça de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político - que numa terminologia nietzschiana Foucault chamará de genealogia.

Quando se pensa acerca da constituição histórica dos saberes sobre o homem e o contexto social do qual faz parte, não seria forçoso admitir que essa história certamente está permeada por uma dinâmica de poder. Existe uma expressão em latim que diz “*scientia potentia est*“, em princípio atribuída ao filósofo inglês Francis Bacon sem, contudo, nenhuma comprovação de autoria, e cuja tradução significa: “conhecimento é poder”. De outro modo, Foucault (1987, p.31), em sua obra *Vigiar Punir*, adverte: “poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” Não é preciso muito esforço para reconhecer que, no senso comum, existe uma relação de poder entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, na qual o primeiro, em certa medida, interdita o segundo ou, minimamente, dá margem a uma hierarquia na qual o conhecimento científico exerce certa supremacia sobre o popular. Tal afirmação encontra eco no entendimento clássico que confere ao conhecimento científico a conotação de conhecimento especializado, cuja condição de superioridade se estrutura a partir de sua natureza reconhecidamente sistemática e por seu caráter metódico.

Segundo Machado (1992, p. 22) entender essa relação saber e poder é uma das principais questões presentes na obra de Foucault, ou seja, esse autor está em busca de realizar “uma genealogia do saber (...) de tentar dar conta do saber de uma época relacionando com o poder. É pensar o saber de uma época como sendo peças de relações de poder.”

Foucault pensa a questão do poder por um caminho totalmente diferente, abdicando de uma visão macro, como força repressora e violência física visível e expressa nas grandes instituições, para entendê-lo nas micro relações, nas quais o poder assume um papel sutil e doutrinador. De acordo com Machado (1992, p. 24-25):

O poder, para Foucault, vai ser estudado fundamentalmente pela existência de micro poderes, que Foucault chamará de poderes periféricos, quer dizer, que são

outros que não o aparelho do Estado – que seriam o centro do poder de uma sociedade – e que são micros. Que dizer que não é o macro poder da instituição repressiva estatal, governo, administração, exercito, polícia, prisão, tribunal e assim por diante. É a partir daí que Foucault vai, por exemplo, desenvolver a sua teoria do poder moderno, humanista, disciplinar, dizendo que o poder não é uma propriedade, não é uma realidade centralizada, unitária, que se possui ou não. [...] Para Foucault, o poder é algo mais difundido, mais complexo. É uma rede estendida por toda a sociedade, é uma rede de mecanismos e dispositivos. Rede essa que funciona como uma maquinaria disseminada por toda a estrutura social.

Apesar de não negar a existência dos mecanismos de poder das instituições estatais, Foucault está interessado em entender esse micro poder circunscrito nas formas mais variadas e concretas das relações sociais, dentro das instituições. Nesse sentido o poder deixa de ser visto apenas como ação violenta de coerção, repressão, para ser também enxergado na sua dimensão “disciplinar, normatizador, pedagógico e terapêutico”. Essa estratégia de criar um poder que perpassasse as relações sociais, a partir de instituições, é, segundo Foucault, uma das maneiras de manutenção do capitalismo.

Segundo Machado (1992, p. 26): “o que Foucault pretende mostrar em suas análises históricas é que a dominação capitalista não conseguiria se manter se ela fosse exclusivamente baseada na repressão.” E por isso, continua: “é preciso produzir um tipo de homem para que o capitalismo seja possível, é preciso produzir o operário e para isso é preciso educar.” Educar para a conformidade, para a docilidade, para a obediência. As instituições, segundo Machado (1992, p. 28-32) são pensadas nessa perspectiva. Elas possuem características por vezes muito comuns para a conformidade desse micro poder, dentre elas: a disposição do espaço físico (idem, p.28), o controle da disciplina (idem, p.29), a vigilância constante para manutenção da ordem (idem, p. 29-30), a criação de diferentes formas de sanção normatizadora e, por fim, o exame, a avaliação (idem, p.31).

Por fim, Foucault nos coloca o desafio de pensar a ação educativa tendo clareza do poder envolvido nela e da relação que ele tem com o saber, ou seja, de que é possível uma prática pedagógica que produza conhecimento sem que eles reproduzam a dominação. Isso é uma insurgência.

### 5.3. Diálogo de saberes x confronto de saberes: a construção da ideia de negociação cultural

Para alguns autores, como Acevedo, Gómez e Zúñiga (2016); Mejía (2013) e Hleap (2013), o diálogo é um conceito presente no acumulado teórico da educação popular. Há inclusive certa convergência de que essa discussão tem início com Paulo Freire, autor que melhor explicitou e disseminou esse conceito. Realmente a ideia do diálogo e da relação dialógica são explorados por Freire em suas obras mais clássicas – *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Educação como prática de liberdade* (1967) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Além disso em outras obras de e sobre esse autor essa discussão é retomada. Dessa forma, é certo afirmar que uma teoria do diálogo é na verdade um conceito que acompanha a obra de Paulo Freire em toda a sua extensão, tendo assumido diferentes ênfases e perspectivas ao longo do tempo.

Para Freire (1970, p. 79), “o diálogo é uma exigência existencial” e também “um ato de criação”. Nesse sentido o diálogo é, portanto, parte constitutiva do ser humano e tem na ação educativa um dos lugares mais significativos de sua concretização.

A visão freireana tem o diálogo como uma relação horizontal em que ambos os lados – educador e educando – se colocam numa relação de confiança, de aposta, de reconhecimento do outro. Essa relação precisa estar fundamentada no amor, na humildade e na fé (fé no sentido de acreditar no outro, na sua potencialidade) para que se possa de fato chegar a uma educação pautada na liberdade e na emancipação. Freire (1970, p. 81). De acordo com essa visão, é nessa relação de alteridade de saberes que se constroem e transmitem os conhecimentos.

Essas são, em Paulo Freire, as bases para acontecer a experiência educativa que pressupõe a comunicação entre diferentes polos de conhecimento, superando a dimensão de poder presente relação educador-educandos. É, portanto, na relação com o outro que se constrói o diálogo e nele a experiência educativa. Esse outro considerado em toda a sua natureza, com tudo aquilo que o constitui e que, na relação pedagógica, se apresenta como matéria de aprendizagem, aquilo que se ensina e se aprende nessa relação; é isso que representa a “autêntica educação”:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, significados, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Freire (1970, p. 83)

Partindo dessa ideia, não se pode deixar de reconhecer que a experiência educativa comporta duas visões de mundo, construídas na trajetória de vida do educador e do educando, que entram numa relação que para ele é dialógica, horizontal e que os convoca a uma situação de aprendizagem. Gera conhecimento. É, portanto, ato de criação. Como vemos em Freire (1970, p. 87): “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui”.

As obras iniciais de Paulo Freire têm grande impacto, mas precisamos reconhecer que essas questões estavam na ordem do dia durante a década de 1970, quando *Pedagogia do oprimido* foi publicado. Essa discussão alimentava reflexões não apenas no Brasil, mas também em toda a América Latina. Embrionariamente, na produção do NOVA e mais tarde na Pesquisa Confronto e posteriormente na produção do SAPÉ, a ideia do diálogo assume outras dimensões. No NOVA e no SAPÉ não se nega a ideia do diálogo, mas quando se pensa na dimensão da apropriação/transmissão de conhecimento e na relação que existe entre conhecimento e poder (como apresentado anteriormente), a perspectiva assumida é mais de confronto que de diálogo. Em relação à produção do conhecimento, mesmo nas experiências de educação popular, a relação não é horizontal. Ela coloca em confronto diferentes formas de pensar, diferentes hipóteses, crenças, verdades. Essa construção acontece na crise, na desinstalação de verdades para assumir outro lugar e avançar na elaboração de um novo pensamento. Esse movimento não é horizontal. Ele pressupõe a alteridade, a diferença e o olhar do outro.

Essa foi a questão que o SAPÉ buscou identificar na prática docente de sala de aula numa pesquisa que teve um trabalho de campo longitudinal: dois anos em sala de aula, registrando diariamente a prática docente e o processo de trabalho vivenciado nessa prática. A compreensão que o SAPÉ tinha vai na direção do que coloca Acevedo, Gómez e Zúñiga (2106, p. 19):

Y es que efectivamente el diálogo de saberes implica presencia activa de al menos dos sujetos dispuestos a confrontarse mutuamente. Se trata de una relación interna en las que las partes no son previas a la relación sino que emergen a partir del vínculo social que los constituye. Sólo en esa medida, el diálogo de saberes puede ser realmente problematizador: hay un sujeto que confronta, cuestiona y por tanto transforma y es transformado. (...)

El diálogo de saberes sólo puede emerger en contextos en los que la cultura de los participantes es suficientemente reconocida y valorada; esto es, la cultura deviene un lugar en el que tramitar los conflictos y las diferencias y no únicamente un escenario instrumental que reduce las prácticas culturales de las comunidades en simples puestas en escena “folklorísticas”.

Nessa perspectiva, o diálogo não é algo que negligencia o conflito. Ele estabelece relação e pressupõe o conflito. Usa o conflito como ferramenta pedagógica. O confronto provoca o desconforto, a mudança de lugar. A entrada na “aventura de ensinar-e-aprender<sup>75</sup>” estando por inteiro, se desafiando a sair da sua zona de conforto e entrar na relação de alteridade com o outro para deixar transparecer o seu saber, a sua convicção e “colocá-la na roda” junto com o saber do outro, o saber novo que lhe é apresentado na relação pedagógica. Esse é um movimento que as duas partes da relação pedagógica têm que fazer para acessar novas formas de conhecimento, e também de poder.

A ideia do diálogo e da relação dialógica apresentada por Freire vai ser então bastante aprofundada em diferentes partes da América Latina e no Brasil, produzindo diferentes visões e avanços nesse conceito. A concepção de diálogo de saberes, vai ser entendida (como no caso no NOVA/SAPÉ) como confronto de saberes, por exemplo. Essa discussão dá margem para uma abordagem acerca da ideia de “negociação” e posteriormente de “negociação cultural”.

#### 5.4. Negociação cultural

Tentando mapear o acumulado construído nesse campo de conhecimento que é a educação popular, Mejía (2013, p. 192) descreve dez princípios identitários que caracterizam esse campo. Um desses dez princípios é de que a educação popular “construye mediaciones educativas basada em procesos de negociación cultural y diálogo de saberes”.

<sup>75</sup> Na perspectiva em que aponta Brandão (2007, p. 7-26)



A relação entre diálogo/confronto de saberes e consequentemente negociação/negociação cultural está fundamentada numa discussão já apresentada anteriormente sobre a relação existente entre poder e saber. A negociação não significa apagar a relação de poder do ato educativo – talvez isso não seja possível, ela apenas o torna consciente e o coloca em outras bases. Relativiza o lugar de poder do professor assentado na razão e na ciência com o intuito de abrir espaço para a expressão de outras lógicas. Para que, em contato com diferentes maneiras de conceber o mundo, possam coexistir e abrir o repertório de possibilidades de construção do conhecimento, na linha do que afirmam Mejía e Awad G. (2016b, p. 72)

La existencia del poder en todos los espacios y relaciones entre los seres humanos hace el diálogo posible en esa intervención social intencionada que es la educación popular se convierta en confrontación de saberes, ya que la construcción colectiva de prácticas, saberes, conocimientos y acciones ocurre, las más de las veces, en medio de situaciones de conflicto, lo que ha llevado a hablar de pedagogía del conflicto.

Cada sujeto llega a los procesos de educación popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su “estructura previa”, como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En esa tensión ocurre un proceso de identificación de visiones compartidas, construyendo la diferencia a través de una clara negociación cultural que, por supuesto, no está exenta de resistencias individuales a lo nuevo.

Assim, a ideia de negociação cultural, mesmo supondo a noção de diálogo (ou confronto) de saberes, avança no sentido de buscar entender diferentes lógicas produzidas pelos grupos populares para além do sentido científico difundido pela escola. Ela oportuniza que essas diferentes lógicas e visões de mundo possam interagir e, com isso, criar novas possibilidades de conhecimento, como afirma Ghiso (2015, p. 34-35)

Cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer; mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. Mediante este proceso se crean nexos entre diferentes formas de conocimiento formalizado y los modos del saber cotidiano teniendo en cuenta la historicidad de este. Así se promueve un tipo de interaprendizaje y de interapropiación del conocimiento solidario/emancipador que tiene un carácter reconstructivo, porque reconstruye visiones, conceptos, motivaciones, preguntas. Esto es posible porque no solo se negocian contenidos e ideas; sino que también se negocian estilos e intereses que mueven las formas y sentidos que tiene el conocer en la realidad en la que vivimos.

Isso só é possível se houver um espaço de expressão e de interação que subverte a lógica de transmissão de conhecimento para uma perspectiva de construção comum, na qual o educador precisa rever o seu lugar e o seu papel. Mais uma vez como afirma Ghiso (2015, p. 35):

El diálogo de saberes y sus tránsitos a las negociaciones culturales requieren de la creación de ambientes que posibiliten el encuentro en la palabra, y la confianza donde la libertad de crear sea viable, se estimule la superación del miedo, de la frustración, del inmovilismo emocional, comprensivo creativo. Este tipo de procesos exige ir más allá de las técnicas y dinámicas, del gusto mediocre por la repetición de parámetros, formulas o recetas. Los ambientes dialógicos tienen que hacer evidente que el camino del conocer no se da sobre verdades y certidumbres y que errar no es pecado, sino un momento normal del proceso gnoseológico desde el que se puede dialogar y negociar.

A educação popular é, portanto, o lugar onde a experimentação real dessa ideia pode se tornar possível, dada a sua atuação tanto em contextos formais, não formais ou informais de educação. Esses espaços são ambientes propícios para o desenvolvimento de metodologias e propostas alinhadas com a ideia da negociação cultural e do confronto de saberes. Esse é o sentido de se recriar e reinventar a experiência educativa na direção de uma comunidade de aprendizagem. Como afirmam Mejía e Awad G. (2016a, p. 240)

En ese sentido, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde según las miradas del buen vivir/vivir bien: “todo es vida, uno es todo y todo es uno”.

Por fim, a ideia da negociação abre novas e diferentes possibilidades, como afirmam Mejía e Awad G. (2016b, p. 73): “La democracia, la participación, la posibilidad de crítica, la capacidad de decisión y la libre opción son elementos vivos en las prácticas de la educación popular que permiten la negociación”.

### **5.5. Poder e negociação na alfabetização de adultos: registros do trabalho de campo na pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**

O trabalho de campo da Pesquisa Confronto, ou seja, o exercício da docência como professores-pesquisadores em sala de aula, durou dois anos. Os professores-pesquisadores tinham que ter em mente, ao mesmo tempo, as questões de pesquisa e a preocupação com o desenvolvimento de uma prática docente. Foi o tempo em que a equipe do SAPÉ vivenciou numa experiência prática os conceitos e o acumulado histórico que nortearam essa investigação. O que marca fundamentalmente esse trabalho, como aparece nos diários de campo (SAPÉ, C.01.01-07), é a atenção ao “processo”. As aulas eram planejadas conjuntamente e avaliadas em reuniões periódicas, como aparece nos relatórios constantes do acervo (SAPÉ, B.04.01-023)<sup>76</sup>. No relato constante do diário de campo 03, é possível ver um exemplo de como as questões do campo interpelavam a equipe e como as reuniões se constituíam como espaço de construção coletiva da experiência:

Falo com ele sobre as dificuldades de cartilhas para adultos. Enfim, a aliança que julgávamos estar sendo estabelecida está na estaca zero. Curioso, o assunto surge no dia subsequente à atividade com argila.

Propus à Aída e Marcelo que fizéssemos uma reunião imediatamente para discutir o assunto. Minha proposta é que seja na 2ª feira (28). Aída topou que fizéssemos a reunião na 3ª, preparando-a na 2ª. Vamos lá! Diário de Campo 03, 24/03/1988 (SAPÉ, C.01.03, p. 39)

No desenvolvimento do trabalho de campo, os educadores emprestavam sua prática e sua sensibilidade para desenvolver as aulas dentro da proposta de investigação e à noite, após às 22 horas, faziam o registro da memória do que havia ocorrido em cada encontro. São ao todo, sete diários de campo sendo que o primeiro se constitui como registro de reuniões gerais do SAPÉ abarcando o período 05/11/1987 até 03/07/1992. Nesse caderno não se encontram apenas anotações sobre a pesquisa, mas também sobre outras atividades do SAPÉ.

Depois desses dois anos de trabalho de campo, a equipe se debruçou sobre todo o material produzido nesse processo e com isso foram identificadas sete

---

<sup>76</sup> Existem outros registros de reuniões. São ao todo 10 tipos de documentos e 54 títulos de documentos referentes à reuniões. Contudo somente o tipo de documento 04, contendo 23 registros de reuniões, refere-se ao período de realização do trabalho de campo.

fontes de coleta de dados sobre o percurso da pesquisa, como apontam Bezerra e Rios (1995, p. 14):

1. Os diários de campo
2. Entrevistas iniciais com alunos no momento da matrícula
3. Reuniões semanais dos alfabetizadores-pesquisadores
4. Seminários temáticos e avaliações do percurso da pesquisa
5. A produção dos alunos em sala de aula – que foi chamado de linguagens expressivas
6. Avaliações do rendimento escolar
7. Entrevistas com alunos/histórias de vida

Todo esse material, a começar pelos diários de campo, foram analisados no ano seguinte e deles elaborado um “índice unificado das fontes de registro”<sup>77</sup> (SAPÉ, F.013.01-03), ou seja, uma listagem de questões ou temas que apareciam em cada um desses documentos. No caso dos diários de campo foi feito um índice para cada diário e depois um índice geral a partir de todos. O índice geral dos diários de campo serviu de base para a codificação das demais fontes de registro. Em seguida foi feita a junção de todas as codificações temáticas que deram origem a um único índice contendo um conjunto de temáticas representativas do trabalho desenvolvido nos dois anos de atividades. Esse índice apontava nove grandes temas presentes no desenvolvimento da Pesquisa Confronto. São elas:

1. O sentido da alfabetização
2. A questão do método na alfabetização
3. As linguagens expressivas diversificadas
4. O ritual escolar
5. A construção da identidade
6. Os frutos do confronto: nosso “enraizamento”
7. A rotatividade
8. Educação popular
9. O tratamento da pesquisa

---

<sup>77</sup> Todos os índices temáticos construídos nessa etapa encontram-se no acervo do SAPÉ. Na catalogação feita em nossa pesquisa, os índices temáticos correspondem à série F, contendo 13 tipos de documentos e 35 títulos de documentos. Esse material soma 281 páginas de análises feitas a partir dos materiais de coleta de dados.

A análise apresentada a seguir não tem a pretensão, enquanto trabalho de recuperação da Pesquisa Confronto, de refazer todo o esforço de síntese e análise realizado pela equipe do SApÉ. O objetivo desse estudo concentra-se na recuperação da memória da experiência e não exatamente nas questões levantadas pela investigação. Sendo assim, a ideia nesse momento é apresentar, no processo de desenvolvido em sala de aula, alguns elementos que apontam para essas nove temáticas (e outras que surgiram). Para tanto, foram selecionados como material de análise os cadernos de campo e os relatórios (transcrições) dos três seminários de alfabetização realizados no período.

### 5.5.1. Ritual escolar

Uma das primeiras questões com as quais a Pesquisa Confronto teve que se deparar no trabalho de campo foi a concepção de escola já construída e cristalizada que, em geral, existe no imaginário dos alunos<sup>78</sup> adultos que retomam seu processo de alfabetização. Essa concepção se processa tanto no nível da estrutura física – como se organiza a sala de aula e os espaços da escola – quanto das expectativas e sonhos que os alunos têm em relação à escola. Como afirmam Barreto e Barreto (2008, p. 63), nessa escola idealizada pelos alunos, os espaços, os papéis de cada um e as relações pedagógicas já estão previamente desenhados:

O fato de nunca ter posto os pés numa escola, não significa que “seu” João não tenha ideias bem precisas a respeito da escola. Para ele, assim como para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado.

A escola idealizada pelos alunos está centrada no tradicionalismo e na hierarquização do poder. Isso significa não só que o lugar de quem ensina já está dado, mas também que o conteúdo e a maneira como se ensina também já estão pré-definidos. Eles esperam o desenvolvimento de recursos didáticos específicos como longas explicações, muita cópia e livros cheios de textos. Há uma crença

<sup>78</sup> Sem querer entrar na discussão mais profunda dos termos sobre como denominar adultos não alfabetizados e quem se aventura na tarefa de atuar como docente no campo da alfabetização de adultos, opto nesse trabalho por usar os termos do senso comum: “aluno” e “professor”. Poderia usar outras expressões como: “educador” x “educando”; “alfabetizador” x “alfabetizandos”, entre outras. Nosso entendimento é que embora a discussão seja legítima, ela não é foco desse trabalho e além disso, os documentos do SApÉ usam a expressão professor e aluno.

enorme no poder da repetição e na cópia como caminho para a aprendizagem. Esses são desafios históricos e apontam, como diz Bezerra e Rios (1995, p. 15), para a necessidade de superação de uma dicotomia da relação professor x aluno já existente no imaginário e nosso senso comum:

Na prática reprodutiva implementada pela escola, a expectativa de quem ensina e de quem quer aprender é necessariamente a de exercer, de um lado, o poder de transmitir o que foi acumulado como conhecimentos, atitudes e valores e, de outro, o silêncio, a paciência, a tolerância de forma a garantir uma boa assimilação.

Avançar na superação dessa realidade pode levar a conflitos, como apontam Barreto e Barreto (2008, p. 67):

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns os casos de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante uma vida inteira.

Dadas as afirmações anteriores, não é difícil imaginar que a proposta de investigação do SAPÉ encontrava algumas resistências iniciais por parte dos alunos para criar um ambiente favorável à realização do trabalho. Essa resistência demandou um processo de negociação e a construção de alianças entre os professores e o grupo de alunos, como se pode ver no relato a seguir:

Um livro que será feito por eles. Inútil! Ele insiste no livro e na professora que exija o aprendizado. Que conversando e brincando como estamos, ninguém vai aprender. Pergunto sobre a professora e a escola da sua terra, se lá ainda se usa palmatória. Ele diz que é assim mesmo que a professora exige, briga e dá duro nos alunos. Digo que estudar não é sofrer. Que a pessoa pode aprender sem sofrer. Sinto que as nossas palavras (minha e da Cleide) não batem lá. O Oziel encosta depois e vem com o mesmo papo. O livro, a necessidade de subdividir o grupo, pois muitos já sabem alguma coisa enquanto outros não sabem nada. Diário de Campo 03, 24/03/1988 (SAPÉ, C.01.03, p. 38)

Uma das coisas que não se podia perder de vista no trabalho de campo é que embora fosse uma proposta diferenciada de trabalho, a investigação se constituía como um curso de alfabetização e acontecia dentro de um espaço institucional – a Escola Senador Correia. Havia um grande desafio de lidar com essas duas realidades imbricadas no mesmo projeto, no mesmo curso. Essa realidade gerava muitas questões para o grupo do SAPÉ. Como lidar com esse espaço institucional

tão sacralizado que é a escola? Como fazer os alunos entenderem a proposta de trabalho? Como romper com a lógica institucional tão arraigada no imaginário popular? Alguns relatos do diário de campo 02 demonstram essas quietações:

Não gostei nada do fim da aula!

Falo, falo, não olho os cadernos, não atento para o corpo. Eu continuo muito cabeça. Diário de Campo 02, 29/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.43)

A sensação crescente é que o ritual guardado na memória foi perdido com o nosso jeito de encaminhar o trabalho e isso levou a que eles também ficassem perdidos. Não sei se o caminho é retornar a fonte. Partir um pouco do ritual antigo: deveres, cobranças, autoridade central e depois pode ir criando em cima um outro ritual.

Amanhã pretendo ver se encarno: a cobrança, a disciplina, a exigência - para chegar ao que eles estão pedindo – sofrimento para aprender. Aprender leve não conta ponto.

Conversei com Marcelo. Amanhã vai ficar dividido assim mesmo. Os iniciantes e os iniciados. Continuo com os iniciantes dando continuidade. A aula de hoje foi extremamente mecânica; a de amanhã voltaremos ao pensamento, ao contexto, mas com sofrimento. Diário de Campo 02, 25 /04/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.46-47)

Nessa tensão entre a lógica presente na cabeça dos alunos e uma experiência educativa de outra ordem, pensada na proposta de investigação do SAPÉ, o conflito emergia em muitas situações. Como estratégia para quebrar o ritual escolar idealizado pelos alunos, a equipe centrava sua atenção no esforço de fazer circular o pensamento dos participantes – professores e alunos – com a mesma intensidade e a negociação se percebia, em vários aspectos do processo, como por exemplo, no ato de realizar em parte a escola do imaginário dos alunos e, junto com ela, abrir para novas propostas:

Voltei hoje disposta a encarnar o ritual da escola clássica: controladora, autoritária, mecânica e distribuindo a minha dose de sofrimento Diário de Campo 02, 26/04/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.48)

Mas vamos ao conjunto. Primeiro, cobrativa: as palavras de ontem. Vamos ler. Saiu mula (Francisco). Controle: onde estava escrito no caderno e por que era mula. Finalmente: porque tem um mu e um la. Outra: lata, Ailton. Por que? E assim por diante. Chegamos a: mula, lata, bola, tola e mala. Passamos do lá – onde está, apontem, escrevam no quadro, escrevam a palavra toda. E assim por diante.

La completamente adquirido. Seguimos! Cada um escolhe uma dessas palavras para com ela construir um pensamento. E lá vai...

Francisco: a mula é bonita

Ailton: a mala é grande

Zulene: a bola é bonita

Marli: a mala é pequena

Aída: a mula é tola

Isaias: a lata é de lata

Miriam: a bola joga  
 Joelson: a mala está quebrada  
 Deusa: (nesse primeiro momento não fez)

E eu escrevi todas no quadro. Aí lemos. Cada um mostrou onde estava a sua frase.  
 Daí substitui todas na seguinte linha:  
 A mula de Francisco é bonita  
 A bola de Miriam joga  
 Cada um copiou a sua. Diário de Campo 02, 26/04/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.49-50)

Essa ação, contudo, gerava muitas dúvidas nos educadores, como relata Aída Bezerra no I Seminário de Alfabetização:

Aída – outra coisa que me impressionou foi a descontinuidade do processo... começamos tendo a consciência que a mente ia fazer uma proposta de aliança, que tudo ia se passar em termos de uma proposta. Quê proposta? É a aliança a se fazer entre a nossa proposta e a proposta deles. Eles vinham com uma expectativa de alfabetizar e etc., e a gente ia com a proposta de alfabetizar, mas não ... A proposta é de fato o processo de conhecimento possível. Para poder analisar o que se daria nesse processo, que foi o confronto: entre a gente e o grupo. E houve uma espécie de descontinuidade. Entramos quebrando muito do ritual da escola e, de repente, vimos que isso fez falta. Eles estavam cobrando a escola com ritual, voltamos com o ritual. Uma vez cumprido este ritual, nem tudo foi cumprido, evidentemente. I Seminário de Alfabetização de Adultos, 1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.1)

A desconstrução em relação ao ritual escolar também era exercida na gestão do processo. Eram realizadas reuniões permanentes de avaliação processual nas quais os alunos eram chamados a se manifestar, opinar e decidir sobre todo o funcionamento do curso. Isso incluía desde atividades burocráticas: horário, controle de chegada, recurso financeiros etc.; até o próprio processo pedagógico em sala de aula: a carga horária de matemática, de aprendizagem da leitura e escrita, avaliações, atividades extras etc., como podemos ver no registro de uma dessas reuniões, no diário de campo 02:

A reunião não tinha sido combinada com alguns. Aquela estranheza. Por que todos os professores presentes? Amélia adiantou que aquilo estava com cara de reunião. Rute começou, brincou, confirmou. A gente já estava com duas semanas de estudo e era tempo de dar uma olhada para ver o que estava andando bem e no que valia a pena dar uma consertada.

Oziel disse logo que tudo estava bem. E a gente sabendo que ele tinha sido o primeiro a reclamar a falta de livro e o ritmo dos mais atrasados. Francisco instigou logo: Oziel tinha sim alguma coisa a dizer. Diário de Campo 02, 28/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.35)

Apareceu o primeiro problema: chegavam na hora, mas ficavam na praça ou no bar retardando o horário da aula. Combinação: quem chegasse ia arrumando as



cadeiras em círculo. Dava-se uma tolerância e começava a aula com qualquer quórum.

O 2º problema: os que já sabem alguma coisa não têm paciência de aguardar o esforço dos iniciantes. E aí adiantam as soluções: leituras, palavras etc... Dizia Francisco que eles deveriam ajudar, ter mais paciência. Finalmente a diferença entre eles era muito pequena. Diário de Campo 02, 28/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.36)

Maria Amélia achava que os mais adiantados não saiam do lugar. Ali havia dois grupos: Miriam, Isaías, Francisco e Manuel, um; e ela, Romildo, Ozziel e Marilda, outro.

Rute animava a busca de uma solução. Romildo sugeriu que se havia dois professores se deveria dividir a turma em dois grupos, cada um com um professor. Reação coletiva do grupo mais atrasado: de jeito nenhum. Josefa disse que assim ia ficar um grupo muito humilde.

Eu também reagi. Finalmente a gente não estava ali só para aprender exclusivamente a ler e escrever, a gente estava também para alargar o nosso conhecimento. O grupo ia perder muito de riqueza das opiniões dos outros. E por outro lado, havia uma limitação nossa: nós viajávamos vez por outra e o segundo professor funcionava também para garantir que não faltasse aula. Diário de Campo 02, 28/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.37-38)

Um dos exercícios para mexer com o ritual escolar tão internalizado por todos foi investimento nas atividades para a expressão das individualidades dos participantes: alunos e professores. Essa preocupação insere-se numa segunda e importante atenção da proposta de investigação que foi a criação de espaços para a manifestação do pensamento dos alunos.

### **5.5.2. A construção da identidade**

A atenção para as individualidades dos participantes do processo também estava, de alguma maneira, ligada a outra questão que qualquer experiência de alfabetização de adultos precisa lidar: a autoestima dos alunos. É muito comum que adultos não alfabetizados tenham uma tendência assumir a ideia da “vocação de ser menos”, como apresentado por Freire (1970, p. 30). A baixa autoestima revela-se de muitas maneiras durante o processo: o silêncio e o excesso de timidez é uma delas; o uso recorrente de expressões como “não sei”, “não posso”, “não sou capaz”, são outras. Os relatos encontrados no diário de campo 02, mostram como essa questão estava presente na sala de aula:

Bem, iniciamos. Rememoração das palavras que faziam rimas com *ai*, *aí* e *ía*. Depois o pedido para os mais adiantados construírem um pensamento com três daquelas palavras.

Aos outros a rememoração do *ai*, *aí*, e *ía*, e o acréscimo de *eu*, *ou* e *au*. Na vertical coincidindo o “u” embaixo um do outro. Mil explicações para a formação do som. Juntamos palavra.

Miriam é um desgosto só. Sempre diz que não sabe, sempre não olha. Diário de Campo 02, 29/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.40-41)

Lá Rute se debatia em arrancar alguma coisa da identidade cultural do grupo a partir de rapadura. Nada! A impressão que dá é que para se afirmarem na cidade do Rio de Janeiro precisam se lavar desse passado e correr atrás de outra identidade. Pelo menos para consumo externo. A busca do que é valorizado e a rejeição do que é canal de desvalorização. Identificar-se com o conteúdo social da “paraíba” não rende. Daí passamos à aula Diário de Campo 02, 09/05/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.66)

A estratégia para enfrentamento dessa baixa autoestima foi o desenvolvimento de atividades de auto reconhecimento e o trabalho com as identidades pessoais de cada um. Apresento abaixo o relato de algumas dessas atividades:

É um entra e sai danado. O grupo com o qual estamos trabalhando é um grupo jovem na sua maioria, irrequieto e falante. Talvez por isso as propostas de valorização da identidade – falar de si, ouvir o outro – tenham sido aceitas sem a resistência que esperávamos. Houve resistências mas contornáveis também. Entre eles as alianças começam a aparecer. Chico seduzindo Marilda e ela disposta a recebê-lo. Josefa e José vivendo outro tipo de sedução. No que dará? Oziel e Isaías (irmãos) que aos poucos vão trazendo seus amigos e parentes (Aluísio, José, Deuzelina e Romildo). Maria Amélia que conversa com todos. Maria de Lourdes que ficou somente uma semana. Miriam que se sente uma patinha feia no grupo, mas se esforça, será que vira cisne? Zulene é a mais nova do grupo e promete dar trabalho, ela e Joelson também trocam olhares. Até o momento é mais ou menos essa a constituição do grupo e é difícil falar do grupo como um todo sem falar deles individualmente. Diário de Campo 03/03/1988 (SAPÉ, C.01.03, p.34)

A proposta de fazer o autorretrato foi aceita com alguns protestos. Oziel disse que não sabia desenhar. Sugeri então que desenhasse o que quisesse. Ele fez peixes. Fiquei com a sensação de que peixes é o desenho que ele sabe fazer melhor. Que nem eu desenho flores! De fato, esta sensação se confirmou depois. Os desenhos foram incríveis. Depois de prontos troquei-os entre as pessoas do grupo para que identificassem quem os tinha feito. Foi legal o clima que se estabeleceu. Numa folha solta escreveram o seu nome várias vezes. Recolhemos tudo para guardar e retomar um dia. Diário de Campo 04, 14/03/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.8-9)

Cleide havia estado na véspera com a turma. Combinamos começar a aula com uma recuperação do que tinha sido a semana de trabalho. Depois retomariamos o central da última aula para daí propormos uma continuidade. Este eixo foi o seguinte:

Eu sou “fulano”

Eu sou eu

Eu sou .....

A continuidade será propor que cada um encontrasse um adjetivo que melhor o caracterizasse. Que cada um dissesse o que estivesse afim de dizer sobre si mesmo. Diário de Campo 04, 17/03/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.9)

[...] não me lembro em que aula começou o levantamento das características, sei que foi comigo e com Rute. A resistência não foi grande e eles se colocaram assim:

Miriam – boa

Amélia – mulata e bonita

Marilza – morena

Oziel – branco

Isaias – branco

Francisco – carinhoso

Manuel – amante

Romildo – realista

Maria de Lourdes – branca

Cleide – cabeluda

Rute – alegre

Diário de Campo 17/03/1988 (SAPÉ, C.01.03, p.25-26)

Uma dificuldade inicial no desenvolvimento dessas atividades era justamente a livre expressão do pensamento. Os alunos tinham como padrão o desenho clássico, perfeito, realista e, em geral, apresentavam muita resistência de expressar livremente, através do desenho, a “sua” maneira de pensar. Foi preciso um investimento no fortalecimento da autoestima para enfrentar a diluição desse sentimento de ser menos, abrindo a possibilidade de circulação do pensamento e do exercício de poder, como se pode ver no relato do Diário de campo 02:

Na volta, mantendo os grupos entreguei a cada um uma folha contendo uma frase trabalhada por ele e pedi que desenhassem alguma coisa a partir da inspiração da frase. Foi uma alegria.

Joelson se escapava tentando decalcar de uns desenhos que tinha no caderno. Só disse que ele podia fazer o que quisesse, mas decalcando não era um desenho de criação.

Cada um terminando me entregava e eu pedia que me explicassem o que estava desenhado. Achei tudo um barato. Diário de Campo 02, 01/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.77)

### 5.5.3. Espaços de expressão do pensamento

Mesmo estando inserido numa proposta com características tipicamente escolares: um curso de alfabetização, funcionando dentro de uma escola e, tendo em conta o ritual escolar presente no imaginário dos alunos, esse trabalho tinha como proposta ser um espaço de investigação da aprendizagem e da produção/socialização de conhecimento por esses alunos não alfabetizados. Sendo

assim, era preciso criar condições, nesse contexto específico, para que essa proposta se concretizasse.

Para dar concretude a essa proposta de investigação, o grupo de professores desenvolvia atividades fazendo uso das mais variadas linguagens, com o objetivo de:

- socializar ao máximo as falas de todos, não só o professor deveria ser ouvido e levado em consideração;
- provocar a participação de todos na condução do processo, incluindo a construção dos conteúdos a serem estudados e nas atividades realizadas nas aulas;
- mexer na organização e disposição física do espaço de aprendizagem e relativizando assim a dinâmica do poder da palavra.

Esses três objetivos podem ser percebidos nos relatos a seguir, nos quais se descreve a visita dos alunos ao Observatório Nacional. A palavra compartilhada revela as hipóteses e as construções pessoais de cada um sobre o que observaram na visita. O conteúdo científico foi colocado posteriormente como mais uma visão sobre o que vivenciaram nesse espaço.

Eles estão excitados. Chico pergunta aonde nós vamos, pensa que é no outeiro da Glória. Chegamos, Zé e Oziel já estavam lá A lua está linda!!! Uau!! Luneta legal! Diário de Campo 03, 29/08/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.161)

Pedro nos assessorar no ajuste das lentes, no foco, enfim é o que melhor mexe na luneta. Surpresos. Curiosos, exploram todo o escritório, livros, enfeites, quadros, luneta.

Cada um ver o que quer. Sentem-se à vontade pra isso, Nete vê são Jorge, Luís fala sobre o lado escuro da lua. João fica maravilhado. Chico entusiasma-se, diz que já teve uma luneta e a vendeu. Chega Cândida, valeu ter deixado o endereço.

Todos vêm a lua várias vezes. Diário de Campo 03, 29/08/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.163)

Como é a Terra?

As hipóteses são diversas:

Luís: os profetas e os cientistas dizem que a terra é redonda, mas eu não acredito, pra mim é plano, não é assim aonde eu piso?

Chico: pra mim tudo vem da água, a lua e tudo que a gente precisa, tudo que vive.

Cândida: as estrelas são uma ilusão, elas não existem, a luz do sol é que faz brilhar.

Todos que se colocavam traziam versões diferentes, no entanto, repletas de lógica concreta.

Quando Chico disse que tudo vinha da água, lembrei imediatamente da teoria francesa que Lígia trouxe, a qual supõe a mesma hipótese de Chico- a vida se origina da água. Indiscutível o valor da água, independente do conhecimento científico sobre ela. Diário de Campo 03, 29/08/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.164)

Fico imaginando como é difícil “pró” Luiz imaginar a terra redonda. Primeiro: existem duas terras distintas pra nós, pra eles existe a terra concretamente falando e o planeta terra é o mundo.

A terra é aonde eu planto, piso, sou enterrado. Essa terra não faz curvas? Por que também não caio? Se ela é redonda e ainda por cima o mundo gira.

Tem outras hipóteses ouvidas por Rute e Aída e tem os que reservaram-se, limitando-se a falar sobre o desenho. Talvez com medo de arriscar uma opinião que não fosse aceita.

A nossa hipótese não foi... colocada em jogo, mas deve, não para prevalecer, mas para constar. Diário de Campo 03, 29/08/1988 (SAPÉ, C.01.04, p.165)

Atividades como essa eram uma preocupação constante e procuravam abrir espaço para a oralidade dos alunos e também, o uso de diversas linguagens expressivas: músicas, cantorias, teatro, desenho, danças etc., como expressão do pensamento deles.

#### **5.5.4. Uso de diferentes linguagens expressivas**

As linguagens eram um terreno fértil para possibilitar a participação e a expressão do pensamento dos alunos. Essas linguagens criavam mecanismos para a exploração de sentidos diferentes para um mesmo conteúdo. Além disso, abriam também caminhos para aflorar os conflitos, as visões diferenciadas e as maneiras diversas de enxergar, compreender e explicar as coisas.

Outra dimensão atribuída ao uso das diferentes linguagens era a expressão da afetividade, pois elas faziam emergir desejos, medos, sonhos, expectativas e pensamentos mais pessoais dos alunos e dos professores, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Ailton riscava e apagava todo tempo. Está num estado de depressão que eu não sei como ajudá-lo. Dizem os colegas que anda bebendo muito. Assim mesmo me entregou o seu desenho. Achei muito significativo: um morto, uma faca, uma tesoura e outras figuras.

Zulene trouxe as nuvens, as estrelas, a lua, o sol, o mar e um barquinho.

O Isaias desenhou uma vaca triste de cima e uma criança. É sempre muito interessante o desenho de Isaias.

Cândida é que me impressionou muito pela clareza do que queria expressar. Primeiro foi a última a me entregar e desenhava lentamente com todos os cuidados. Trouxe uma casa (e do lado da casa a palavra casa bem grande), um garoto empinando papagaio, flores esparsas.

Marli fez tentativas de desenhar a frase “A mula comeu mamão com melado”. Mas não tem coragem de dizer. Das duas tentativas de mula, uma ela disse que não sabia o que era e outra ela disse que era um carneirinho. O mamão ela falou que não era nada.

Achei muito produtiva a aula. Saíram todos tranquilos. Cândida ficou por último e enquanto eu arrumava os lápis escutei ela dizendo alto para si: “essa aula foi tão boa”. Gratificações. Diário de Campo 02, 01/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.78-79)

No trabalho com as diferentes linguagens era possível ouvir o outro e a sua compreensão das coisas sem o compromisso de que esse pensamento tivesse que ser expresso por uma linguagem lógica, formal e linear. Por meio delas os alunos tinham a oportunidade de ver seu pensamento traduzido e reconhecido como matéria para o processo de aquisição do código escrito. A sua palavra era valorizada e reconhecida como conteúdo de aprendizagem e isso tinha um impacto muito grande no trabalho de sala de aula.

A arma da palavra é fantástica!!

Continuo a leitura. Várias vezes! Chamo a atenção dos sons terminais da palavra. Pergunto o que é. Não sabem. Lembro da aula do dia anterior. Finalmente, o Chico fala da rima. Começo a perguntar sobre versos, sobre cantadores. Leio o verso:

“Entre a minha casa e a tua.  
Existe um riacho no meio,  
Tu de lá dás um suspiro – [e a Miriam completa] -  
... E eu de cá suspiro e meio”.

Pergunto a Miriam como ela sabe. Ela responde: “O povo canta lá no meu lugar”. Diário de Campos 03, 24/03/1988 (SAPÉ, C.01.03, p. 34-35)

### **5.5.5. Alfabetização de jovens e adultos**

Ao longo do processo do trabalho de campo foram realizados três seminários internos sobre o tema da alfabetização de adultos. Os seminários foram gravados em fita K7 e transcritos somando ao todo 440 páginas de transcrições. Todo esse material encontra-se no acervo da pesquisa: I Seminário de Alfabetização de Adultos (SAPÉ, E.03.02-06); II Seminário de Alfabetização de Adultos (SAPÉ, E.05.01); III Seminário de Alfabetização de Adultos (SAPÉ, E.06.01).

São muitas as questões sobre o tema da alfabetização de adultos levantadas nesses seminários. Elas revelam tanto as questões demandantes da prática docente

vivenciada no trabalho de campo, quanto uma visão sobre esse campo que foi construída na trajetória histórica das professoras-pesquisadoras desde os anos 1960. Não seria possível trazer e discutir essas questões neste trabalho de recuperação da pesquisa. Elas demandariam o estudo de outro referencial e a problematização dessas questões a partir de um acumulado que hoje já temos construído no campo da Educação de Jovens e Adultos. Uma construção feita posteriormente à realização da Pesquisa Confronto.

Da década de 1980 até os dias de hoje a área da alfabetização em geral e a alfabetização de jovens e adultos especificamente, passou por grandes mudanças, tendo impactos para a prática docente. A discussão dessas mudanças é grande e não cabe nesse trabalho, mas é preciso registrar que a alfabetização de jovens e adultos é hoje um campo de estudos bastante reconhecido e conta com um conjunto de pesquisadores que têm se dedicado a explorar essa temática como Tfouni (1988, 1998, 2002); Vólvio (2007, 2008) Di Pierro e Galvão (2013), Ribeiro (1999), Calháu (1994, 2008, 2008a), entre outros. Apresento então algumas observações relativas ao sentido da alfabetização de adultos e a questão do método na alfabetização de adultos, a partir da visão desse grupo de professores-pesquisadores.

A discussão da alfabetização de adultos se expressa num primeiro momento na tensão entre a aquisição da leitura e a mecânica da escrita. Em que medida acontece essa passagem da discussão conceitual sobre como alfabetizar para a discussão da técnica de como alfabetizar. Em suma a discussão se dava em torno da questão de como se ensina a mecânica presente na escrita?

A nossa cabeça manda insistir na leitura como caminho para a escrita, mas a ênfase deles é na escrita. E nós aí, vamos por onde? Se o papel impresso – fonte de leitura – não tem tradição entre eles, a unidade leitura/escrita se faz pelo manuscrito. Tudo bem, não estamos no manuscrito, mas todo tempo dando ênfase à leitura. Tem alguma coisa nesses meandros que eu não consigo pescar. No seminário não vou querer discutir isso. Senti com a experiência dos três (Zulene, Mirian, José) que o escrito no caderno deles é de mais fácil apreensão do que no quadro negro. Será uma fantasia minha? Pegar no lápis e fazer dele um instrumento comum, tem a ver? Diário de Campo 02, 29/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.129)

Falamos muito da expressão, mas é a técnica, a força maior na nossa cabeça. Quando investimos nas explicações, não o fazemos apenas como resposta às pressões dos alunos, à necessidade do acordo.

Como uma pessoa aprende a escrita? A resposta a esta pergunta ninguém tem. A psicologia corre atrás e o Piaget fez algumas sacações importantes na linha da descoberta da atividade cognitiva do indivíduo. Mas estas descobertas me soam

como algo capenga. Fica-se muito preso ao olhar da psicologia. Essa tal de compartimentalização (ufa) do saber produz muitas paredes sem portas. E aí nós ficamos tentando abrir caminhos sem reunir as múltiplas ferramentas que se fazem necessárias. A principal é a capacidade de criar, de inventar, de pensar. E a sensação que fica é que estou tolhida, encolhida. Diário de Campo 03, 21/09/1988 (SAPÉ, C.01.03, p. 338-339)

Num segundo momento, o grupo se via numa discussão na qual o que estava em pauta era o sentido mesmo da alfabetização de adultos. O que implica a realização dessa ação para a sociedade e para os próprios alunos? Em que medida esse sentido se relaciona às questões de poder presentes na dinâmica educativa e, nessa dinâmica, qual é o lugar do aluno analfabeto adulto?

Aída – o que eu interpretei da leitura que fiz da carta dele é que em alfabetizando, nós estamos (querendo ou não) passando outro sistema de valores, o tipo de conhecimento e de abordagem do qual nós somos donos com a nossa racionalidade. Então, a alfabetização não é senão a transferência dessa racionalidade. Então, a gente queria ou não, a gente tá colonizando o pensamento do outro com a nossa racionalidade letrada. Aí esse é o desafio da gente!

Pra mim, alfabetizar não é transferir todo esse mundo letrado pro cara. Ele já é participante do mundo letrado. Existem algumas características do analfabeto, mas, como cultura, não se pode falar disso. Não dá pra falar. O que é o alfabetizado e o que é o não alfabetizado se expressa do mesmo jeito. Não é por aí.

Aí o desafio da gente, na alfabetização de adultos é conseguir que ela se faça sem amassar toda uma lógica de pensamento de ação preexistente àquela intervenção da alfabetização. Como é que a gente não anexa eles a esse comportamento letrado, que é o nosso (em parte) mas, como é que eles usam isso (código letrado) para expressar o deles. I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 03, p.14)

Aída – Aí é que vem aquela discussão viu Rute, o trabalho de Dorinha em Paris, onde se desenvolve uma atividade de alfabetização com imigrantes. Tem sempre alguma coisa que não bate bem quando discuto o trabalho dela. A proposta me parece bastante inteligente do ponto de vista técnico. Mas, na verdade, extremamente funcional: de como você vai anexar o migrante a cidade de Paris. Eles aprendem a ler a partir das plaquetas do metrô, dos documentos que eles têm necessidade de tirar, da aprendizagem das instituições com as quais eles têm que aprender a lidar. Não é através daquilo que eles se expressam. Através daquilo eles se anexam, ele funciona melhor dentro daquele complexo no qual ele chegou desesperado. Isto é uma proposta. A nossa não seria esta, não seria anexar o migrante nordestino, capixaba, mineiro, na cidade do Rio de Janeiro. Seria muito mais deles a proposta. De como é que eu me faço um outro perfil aceitável nesta cidade, sem que eu me sinta menos diminuído do que eu sou. I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 03, p.15)

Na mesma direção os seminários apontam a discussão metodológica da alfabetização de adultos presentes na prática dessas educadoras-pesquisadoras:



Rute – O fato de não lidar com métodos já dá uma indicação de que o que estamos conceituando como alfabetização é uma coisa diferente. Não caber método, significa um entendimento diferente do que seja alfabetização. Mas isso não é uma coisa tranquila. Quando a gente se faz essa pergunta, até quando a gente afirma: “a propriamente dita alfabetização” é uma indicação de que estamos presos ao esquema: “a propriamente dita...” é o domínio do código. Não pusemos ainda todos os pingos nos is, até porque a gente convive com a concepção antiga, a gente é contraditória mesmo. (...) I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.4)

A metodologia fazia também com que esses educadores-pesquisadores se pensassem, se questionassem para um refazimento das suas próprias concepções, como vemos nos relatos a seguir:

Aída – E alfabetização faz parte de um processo mais amplo do que estamos fazendo. Alguma coisa precisa ficar muito clara, para não ficarmos incomodados com esse descompasso, com essa aparente ineficiência (ou real, não sei), do trabalho batendo em cada um, e tem a propria incomodação da mecânica, quando a gente diz: “essa aula está muito mecânica”. Mas alfabetização também é um ato que é mecânico, aquisição, articulação com relação ao som, ao desenho. (...) I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.5)

Cleide – Isso é um dos pontos-chave. Porque, que existem métodos e métodos para alfabetização, existem. E que os métodos, quando bem encaminhados, de alguma forma auxiliam esse processo isso também é outro ponto a ser destacado. O problema está, quando não consideramos todo esse processo de expressão como aula. Como uma coisa a parte. Então a realização dos cartazes, o ensaio da quadrilha, a quadrilha propriamente dita, o trabalho com as bandeirinhas, é como se não fosse aula. Mas isso é aula. Faz parte da nossa proposta, não é? I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.7)

Marcelo – A gente sabe que teoricamente isso é importante, mas é difícil se desvencilhar do que está embutido na gente da parte mecânica da alfabetização. Isso tá tão forte na gente que cria até um preconceito ao contrário. Na hora de mecanizar o negócio a gente fala “isso é mecânico”. I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.8)

### **5.5.6. Os frutos do confronto**

Pelos menos dois grandes eixos de discussão e aprendizagem surgiram dessas atividades de expressão das identidades dos alunos: a questão racial e a cultura de origem dos alunos.

### a) A questão racial

No momento inicial, quando os alunos escreveram seus nomes e junto deles colocaram um adjetivo que os identificasse, a aluna Amélia se caracterizou com a frase: “Sou mulata e bonita”. Essa frase gerou muitas discussões pelos alunos referente à questão da cor e nessa direção à questão racial.

Aí rolaram dois temas: cor e namoro. Cor é que foi a discussão interessante. Ninguém gostava de preto. Nem Amélia mesmo já se assumindo preta. Afirmou que não gostava de sua cor. Isaias também não gostava de preto. Amélia enfrentou-o perguntando se eles estivessem numa dança, se ele não a tiraria para dançar só por que ela era preta. Ele consertou: não gosto é de homem preto. Diário de Campo 02, 21/03/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.22)

A frase de Amélia sintetizava um conteúdo de aprendizagem tanto no campo da alfabetização propriamente dita, pois era uma frase de sílabas simples; quanto um conteúdo mais amplo em relação às questões raciais. Isso levou o grupo de professores a pensar bastante no caso, como vemos no debate durante o I Seminário.

Rute – E antes disso houve outra situação em, que a gente ficou perdido, sem saber como encaminhar. Mesmo em março quando começou a pintar a questão do racismo, a questão da cor, constatamos e ainda nos perguntamos como a gente poderia entrar nisso. Mas, na verdade, a gente não deu sequência a coisa. Negro, branco, mulato, o que isso significa e como isso está presente na vida deles?

Aída – É, constatávamos que estava muito presente. Aí foi o primeiro dado de identidade que eles afirmaram negando. Isso ficou descontínuo na minha cabeça. Dentro desse começo e a descontinuidade, um começo que foi marcado, pela gente notar que toda uma série de afirmações que não tinham, nada a ver na cabeça da gente com a cultura deles, uma negação quase, a luta pelo reconhecimento na cidade, portanto, uma negação da fase das origens, e o final do trabalho. Agora, a questão do número, que é o contrário. Que era a afirmação da cultura e origens. Então você começa negando e termina afirmando. (...) I Seminário de Alfabetização de Adultos, 11 a 13/07/1988 (SAPÉ, E. 03. 02, p.3)

A maneira de lidar com essa situação está relatada por Bezerra e Rios (1995, p. 20):

Tínhamos assim sintetizado numa única frase (Amélia é mulata e bonita) um assunto controvertido que, trabalhado sob a ótica da pedagogia da conscientização, seria certamente objeto de longos debates permeados de informações sobre a formação racial brasileira, sobre a igualdade de direitos dos seres humanos, sobre o que diz a legislação vigente a respeito da discriminação racial, etc.

Este não era o nosso caminho. O reconhecimento das diferenças ali presentes nos impulsionava a investir numa alternativa distinta da conversão intelectual a um ponto de vista condizente com os princípios éticos/políticos que fundamentam uma relação democrática. Ou seja, diante do preconceito, da intolerância e da auto-rejeição manifestadas não nos convencia a resposta da substituição de um discurso

por outro, ainda que esse outro fosse produzido pela via do debate amplo em sala de aula.

Os professores abandonaram o lugar de “conscientizadores” e instigaram a discussão da questão e o conflito de ideias do próprio grupo até que se chegasse a um consenso, uma negociação sobre o tema.

### **b) A cultura de origem dos alunos**

Como dito anteriormente, havia todo um investimento na identidade e na expressão dos alunos. A oralidade e o pensamento deles eram transformados em matéria de aprendizagem e de discussão de conceitos no desenvolvimento das aulas. Nesse sentido havia uma preocupação com o registro dessa oralidade que se encontrava sempre atravessada pela cultura de origem dos alunos: histórias, sabedorias ancestrais, remédios caseiros, recordações, músicas, receitas, entre outras.

A maior expressão desse trabalho se deu na organização da festa junina. Os alunos participaram ativamente do processo, pensando toda a festa e, a certa altura, assumiram a organização e a condução das atividades. Um exemplo disso está relatado sobre o ensaio da quadrilha:

Isaias gritando a quadrilha e eu e Cleide ajudando. *Anarriê!*. Tradução: é para todos os pares andarem para o cumprimento no meio do salão (marcado por uma lista de giz). “*Cada quem nos seus lugã*”. Volta. De novo: “*anarriê*”!. Isaias diz que tem que ser “três vez” Aí Chico só fica reclamando. “Tá tudo errado”. “Tá uma vergonha”. “Não é assim”. Chico é de um autoritarismo ímpar, incômodo. (...)

Eu comecei a anotar no quadro o caminho deles.

*Anarriê – balancê* – cumprimento de cavalheiros – cumprimento de damas – balancê. E lá vai – Cleide anota tudo.

Eles não estão satisfeitos com o desempenho.

Para mim, naquela ocasião, o importante era recuperar a quadrilha que tinha na cabeça deles. Por exemplo, preparar para a chuva é com os braços esticados sobre a cabeça do de frente. Agora se gritar choveu, não sei qual é o gesto. A cobra, uma hora cai pelo chão e volta o caminho da roda... outra hora dá uns pulinhos mas continua a dançar no mesmo sentido.

Outra coisa: o galope atravessa na transversal, mas dançando.

Vamos criar o grande galope. *Bouquet* de rosas, *bouquet* de espinhos. Não foram ensaiados.

Muito caracol.

10 horas. Todos cansados. Encerramos. Estão achando muito pouco só mais dois ensaios. Vamos ver. **Diário de Campo 02, 16/06/1988** - (SAPÉ, C.01.02, p.86-88)

A festa junina virou aula e a aula virou festa. As histórias, as receitas, a própria quadrilha e suas marcações foram alvo de muitas aulas, a partir dos relatos feitos pelos alunos.

Resolvemos juntar a turma toda.

Consultamos, nenhuma reação, mais cara de assentimento. Que tal a gente trabalhar sobre a festa de S. João. A nossa cabeça está em festa. Não há mais nada a combinar, disse Cleide. É.

Mas trabalhar como? Ai eu segui: vamos trabalhar e ver com a festa de S. João. Vale tudo inclusive, as lembranças de infância de nossa vida no lugar que a gente nasceu.

Pronto. Animação. Ai lá vem palavras: canjica, milho, pamonha, fogueira, pé de moleque, roupa nova, balão, bandeirinha, fogos, forró, sanfoneiro, chapéu, quadrilha, bombinha, pandeiro, zabumba, triangulo, casamento, noiva, noivo buscapé, sorte, bacia d'água, comadre de fogueira, bolo e batata. Mas foi tudo saindo devagar, entremeando histórias de sorte, tradições, lembranças. Nete disse: roupa nova. Alguns estranharam. Ela confirmou, faz parte sim. Na festa de S. João lá no meu lugar é tempo de fazer roupa nova. Eu reafirmei. **Diário de Campo 02, 21/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.96)**

Depois ela e outros lembraram a tradição da “comadre de fogueira” Chamei ela pro centro da sala pra gente fazer pra todo mundo ver. Fogueira no meio (imaginária), uma de um lado da fogueira e a outra do outro; dar-se as mãos e dizem juntas: “ – *São João pediu, São Pedro confirmou, que nós fosse comadre que Jesus Cristo mandou*”. Pula a fogueira de um lado pra outro. “*Boa noite, comadre – boa noite, comadre (ou bom dia se for no outro dia, nas cinzas)*”. José também sabia, todo mundo deu pitaco. E José acrescentou, quando ele disse que se tivesse labareda não dava pra atravessar. Cada um pega um pau da fogueira, faz uma cruz, dá-se as mãos, diz a s palavras e dá uma volta em torno da cruz. E o último cumprimento o compadre: “*Ô - boa noite compadre! – boa noite compadre!*”. Depois cada um pega o seu pau e devolve para a fogueira.

Depois veio Cândida com a história da bacia d'água e do espelho, ajudada por Ailton. A bacia com água – olhe a cara – se não ver, no S. João do ano seguinte não está vivo. Você tem que colocar dentro da bacia uma brasa da fogueira. O espelho tem que ser virgem. Meia noite acende uma vela e olha no espelho, contou Cleide. Macabro, não?

Apareceu a história da aliança no copo d'água. Pega um copo d'água (pode ser de Sto. Antônio), amarra a aliança numa corda (linha) e fica segurando com a mão paradinha a aliança dentro do copo sem tocar na água. O número de vezes que a aliança tocar no copo é o que falta em anos para a pessoa casar. Cleide disse que deu certo para ela. **Diário de Campo 02, 21/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.97-99)**

Contei a história da moeda que aconteceu com minha mãe, aproveitando que eles lembraram. É assim: apanha uma moeda (antigamente era um vintém) joga dentro da fogueira e no dia seguinte procura nas cinzas. Se não achar é porque não vai casar. Se achar, guarda a moeda e espera o primeiro pedinte e dá de esmola. Procura saber o nome do pedinte (homem), e o que ele disser vai ser o nome do futuro marido. Com a minha mãe deu certo.

Também tem a história da faca enfiada na bananeira. Meia noite enfia uma faca virgem no tronco da bananeira. No outro dia, a seiva da bananeira deve haver letras. Ali tem que ser lido as iniciais ou o nome do futuro marido. Diário de Campo 02, 21/06/1988 (SAPÉ, C.01.02, p.100)

Os itens acima apresentados representam algumas das dimensões que estavam presentes no trabalho de pesquisa desenvolvido pelo SAPÉ. Nelas a questão do confronto e da negociação aparecem como parte do cotidiano da prática educativa implementada no trabalho de campo. Nos trechos acima relatados pode-se perceber que uma qualidade outra de relações pedagógicas foi estabelecida com esse grupo de alunos, considerando-os como parte ativa da construção do conhecimento. As questões de aprendizagem interpelavam simultaneamente os dois polos de conhecimento imbricados na experiência, professores e alunos, fazendo emergir suas maneiras de pensar, de desalojar crenças e de expressar vontades, desejos e afetividades. A relação de poder foi relativizada dando espaço para a construção de alianças e negociações em relação ao que estava sendo aprendido-ensinado-descoberto.

Numa reflexão rasa sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido nessa experiência poderíamos nos perguntar sobre eficácia das ações e seus resultados, ou seja, ao final de dois anos esse grupo de alunos foi alfabetizado? Sem tentar responder a isso, pois essa pergunta abre muitas nuances a respeito da questão da alfabetização, é preciso lembrar em primeiro lugar que esse trabalho se inscreve num horizonte de pesquisa. A sala de aula era um universo onde se estava tentando experimentar uma prática educativa que se ocupava em entender a possibilidade de uma qualidade outra nas relações pedagógicas, diferente de um programa de alfabetização que tem como finalidade última ensinar e ler e escrever. O SAPÉ não estava em busca de uma metodologia de alfabetização que fosse capaz de resolver o problema do analfabetismo no país. Tampouco desejava criar uma teoria ou um conceito de alfabetização. O SAPÉ estava preocupado em entender a ação educativa, considerando os sujeitos e os saberes que nela entram em relação. Estava apostando com radicalidade no conhecimento do outro como algo capaz de criar aprendizado e mudar os poderes, como tão bem no lembra Antônio Cícero de Souza, Ciço, lavrador de Caldas-MG (1985)<sup>79</sup>:

---

<sup>79</sup> Essa fala de Ciço, foi publicada originalmente como prefácio, no livro *A questão política da educação popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão e cuja primeira edição data de 1980.

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que faz assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? (...)

Como o senhor mesmo disse o nome: “educação popular”, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber?

Dando ênfase à fala de Ciço e pensando na negociação como uma relação pedagógica possível, recoloco a pergunta como encerramento das reflexões acerca da “Pesquisa Confronto”: “será que não é esse o saber que está faltando pro povo saber?”

## 6. Considerações finais

Sem saber que caminhos essa tese tomaria, o memorial apresentado na etapa de seleção ao curso de doutorado continha uma frase de Eclea Bosi (1994), que dizia: “o passado não é o antecedente do presente, mas sua fonte.” Essa frase foi usada para justificar a afirmação:

A atividade de escrever um memorial exige muito mais que lembrar ações, atividades e projetos em que estivemos envolvidos ao longo da vida. Implica pensar o que foi feito de todas as experiências que acumulamos, ter a consciência daquilo que foi significativo para a nossa formação e que possibilidades de desdobramento essa trajetória abre em nossa vida. (...) Trata-se de um instigante processo de olhar para traz e reconhecer o caminho traçado como a base para construir novas etapas. (Memorial Acadêmico - Renato Pontes Costa, julho de 2013).

Essa talvez seja a ideia-síntese que melhor identifica o processo de construção do estudo aqui realizado: “olhar para traz e reconhecer o caminho traçado como a base para construir novas etapas”. Foi com esse espírito que nos aventuramos nos estudos da memória para proceder a recuperação da pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Hoje, depois de percorrido todo esse tempo de estudo e trabalho e de ter aprofundado a compreensão sobre o que significa recuperar a memória, essas palavras fazem muito mais sentido.

Recorrendo às minhas próprias memórias de uma trajetória pessoal sempre às voltas com a vida e a cultura das camadas populares (onde me incluo), com educação popular, alfabetização e com a educação de jovens e adultos me vejo envolto a muitas experiências nessa trajetória: alfabetizando vizinhos durante a adolescência, participando ativamente da expansão das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no final dos anos 1980 e, numa dessas comunidades de base, atuando como professor leigo num projeto de alfabetização de adultos, no início dos anos 1990. Mais tarde, em meados da década de 1990, já na PUC-Rio, como graduando de Filosofia, atuando como supervisor de campo num projeto de alfabetização no sertão nordestino. Daí

por diante, muitas outras ações e inserções até chegar ao curso de doutorado, mas todas no campo da educação popular e da educação de jovens e adultos. Ou seja, é essa vida inteira antes da aventura de produzir uma tese que, de certa forma, inspira a realização desse trabalho.

Ancorado em muitas preocupações construídas nessa trajetória, o anteprojeto usado no processo de seleção pretendia investigar “a aprendizagem (ou a falta dela) de um adulto que retoma em seu processo de alfabetização”. Uma enorme ousadia mesmo sabendo do desafio que isso representava. Durante os últimos quatro anos foram muitos os redimensionamentos até chegar à proposta de recuperação da pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, implementada pelo SAPÉ –Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, no final da década de 1980.

A aproximação com a experiência de pesquisa do SAPÉ, enquanto projeto de tese, se revelava instigante por dois motivos: primeiro, pelo fato de eu ter trabalhado nessa instituição, entre 2005-2007, na produção de seu último projeto: o *Almanaque do Aluá* nº 2. Nessa época, sabia que a fundação do SAPÉ se assentava na realização de uma pesquisa, mas não tinha informações sobre ela. Segundo, porque a proposta de recuperar essa experiência me dava a sensação de que a questão formulada no anteprojeto de tese estaria atendida, na medida em que o estudo fosse capaz de trazer à tona os resultados da “Pesquisa Confronto”.

Com o objeto de estudo definido, o primeiro desafio para a concretização desse trabalho foi ordenar os documentos que compunham o acervo do SAPÉ e, a partir deles, começar a entrar em contato com o contexto que cercava a criação e a realização dessa experiência. A proposta inicialmente desenhada era recuperar a Pesquisa do SAPÉ através da análise de documentos do seu acervo. Contudo ao iniciar esse processo, além de estar cercado de uma memória documental imensa, havia a presença forte da memória oral de Aída Bezerra, com a qual tive contato em longas conversas. É esse mergulho no universo de registros e memórias da pesquisa do SAPÉ, na força desse material empírico, memorialístico, repleto de histórias e de diferentes temporalidades que a proposta de estudo vai ganhando formas e contornos até se configurar no que ela representa agora que chegamos ao final: uma contribuição à memória da educação popular no Brasil.



Duas constatações me levam a entender a tese por esse prisma. Primeiro, o fato de que o estudo realizado aborda um momento da história da educação popular no país muito pouco estudado: os anos de 1970 e 1980. A aproximação com esse período revela grandes debates e um momento histórico de mudança de atitudes e formulação de novas estratégias de ação nesse campo. Segundo, porque a experiência do SAPÉ tem uma espécie de dupla inserção na história. Ela tanto parte das concepções e práticas engendradas no período áureo da educação popular no Brasil – o início da década de 1960 – quanto se relaciona com o debate em curso no momento de reformulação desse campo, nos anos de 1970 e 1980.

O estudo das experiências de educação e cultura popular dos anos 1960 ressalta a enorme contribuição desse período para a construção do campo da educação popular no Brasil e, ao mesmo tempo, ressalta algumas visões dissonantes presentes na história. As experiências desse contexto, apesar de terem um ideal comum não eram uníssonas. As ideias e conceitos estavam em construção e, portanto, coexistiam visões contraditórias, conflitos internos e diferentes apostas. Da mesma forma os anos 1970 e 1980, se configuram como um novo tempo para a educação popular, propondo outros desafios e estratégias. Trata-se também de um tempo de tensões internas que produzem formulações diversas para o trabalho de educação popular. A experiência do SAPÉ é, então, bastante representativa do ponto de vista da trajetória histórica desse campo de conhecimento no país, pois sua recuperação enquanto memória, nos permitiu transitar por essas diferentes temporalidades, explicitando os confrontos presentes no campo em cada momento.

Nesse sentido, recuperar a pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ, muito mais que discutir seus dados e achados, significou a possibilidade de composição de um retrato da memória dessa pesquisa a partir de seus antecedentes, constituindo-se numa discussão mais ampla sobre temas, questões e conceitos forjados na trajetória histórica da educação popular no Brasil. Sendo assim, recompor a memória da “Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” tomou uma dimensão quase tão grande e desafiadora quanto entender e trabalhar com as questões que ela ousou discutir.

A opção de concentrar-me na discussão histórica que perpassa a experiência do SAPÉ, abrindo a possibilidade de transitar por diferentes temporalidades,

contribuiu para aumentar a certeza sobre a importância e a relevância desse estudo. Recuperar a memória da “Pesquisa Confronto” tira do esquecimento essa importante experiência e aponta as potencialidades que esse trabalho desvela para o campo da educação popular, mesmo tendo se passado quase 30 anos de sua realização. O trabalho do SAPÉ reacende antigas discussões que põem em cheque muitos desafios que ainda hoje enfrentamos na área da educação, cada vez mais marcada pelo neotecnicismo, pela padronização da aprendizagem, pelas avaliações em larga escala e pela meritocracia. Faz-nos colocar em pauta a prática pedagógica e pensar o sentido da relação que queremos construir nas experiências educativas.

Nesse momento de estabelecer as considerações finais do exercício de pesquisa realizado nos quatro anos de doutorado, levanto alguns destaques do processo vivenciado nesse tempo e que podem se configurar como produtos dessa etapa de trabalho. Os destaques serão apresentados em três níveis diferenciados: primeiro sobre os procedimentos teóricos e metodológicos, depois sobre a própria experiência do SAPÉ e, por fim, alguns apontamentos sobre os limites e possibilidades que se desenharam a partir desse estudo.

## **6.1. Procedimentos teóricos e metodológicos:**

### **6.1.1. A recuperação da pesquisa a partir dos documentos do acervo**

O trabalho de recuperação dessa experiência se deu inicialmente pela análise de documentos do acervo do SAPÉ. A opção por esse caminho demandou um longo processo a ser vivido, mas revelou-se também como um grande aprendizado. O mergulho nesse mar de documentos para processar a recuperação da experiência demandou, em primeiro lugar, sua ordenação, organização, catalogação e codificação. Esse trabalho representou o primeiro contato com a proposta de pesquisa desenvolvida pelo SAPÉ e direcionou não só as etapas seguintes, mas o modo como o estudo foi realizado. Somente depois de processada toda a organização do acervo foi possível perceber, ainda sem analisar o conteúdo dos documentos, que a pesquisa feita pelo SAPÉ se revestia de

algumas características singulares, tais como: o uso da metodologia de pesquisa-ação; a criação de uma sistemática própria de registro; o entendimento mais amplo da questão da aprendizagem, deslocando-a da dimensão exclusiva da alfabetização para outras dimensões, como a educação política e a produção associada. Foi o contato com a documentação e sua ordenação que possibilitou uma primeira entrada nos pressupostos que orientaram a “Pesquisa Confrontos”.

### **6.1.2. A importância dos estudos da memória para a educação popular e para a educação de jovens e adultos.**

Educação popular é um campo em movimento. Reinventa-se e constrói novas práticas tendo em conta os contextos e a realidade política dos lugares em que acontece. Nesse sentido, está em constante exercício de olhar para sua história e avaliar que desenhos são possíveis em cada contexto, com as questões de cada época. Ou seja, o campo da educação popular busca entender que aprendizagens, que questões, que conceitos a interpelam em cada momento. Nessa dinâmica de revisitar sua história revelam-se experiências que normalmente ficariam silenciadas pela dinâmica da história hegemônica inscrita nas diferentes formas de poder. São nesses intervalos de silêncio que residem incríveis aprendizagens para o campo.

Nesse sentido foi fundamental para compreender a existência do SAPÉ e a formulação da “Pesquisa Confronto”, a montagem de toda uma trajetória, puxando fios de uma memória só recentemente registrada, por meio dos documentos e das entrevistas disponíveis que apoiaram a pesquisa. Por esses fios foi possível reconstruir alguns elementos sobre a educação popular nas décadas de 1970 e 1980. A experiência do NOVA possibilitou entender o caráter estratégico de mobilização para a criação de uma resistência ao regime político instituído que sufocava as iniciativas populares. Nesse contexto os novos delineamentos para antigas questões levam a um aprofundamento da noção de poder inscrita na relação pedagógica. Um poder que se expressa das mais diferentes e sutis maneiras, nas experiências educativas.

Da mesma forma, foi possível organizar uma síntese das principais questões que povoavam as experiências dos anos 1960, a partir do MEB. O MEB nasce

grande e coloca em relação duas grandes instituições na formulação de suas atividades: a Igreja Católica e o Governo Federal. Sua atuação em grande parte do território nacional lhe dá uma visão conjuntural da realidade brasileira muito maior do que se podia ter em outros programas e projetos. A diversidade regional do Brasil, a necessidade de adaptação a essa realidade social, o trabalho com os monitores da própria comunidade, o poder de alcance através do rádio, são características muito fortes que fazem do MEB uma das maiores experiências de educação popular que esse país já teve.

Outra dimensão que não pode ser esquecida no MEB é a formação de seus quadros. Boa parte de seus dirigentes era de jovens lideranças universitárias, forjadas nos movimentos da Ação Católica. Vários deles compuseram as equipes do NOVA e do SAPÉ. Sem a pretensão de dizer que esse grupo tinha um pensamento único, a inserção engajada num trabalho como o MEB representava a concretização de um projeto de transformação da sociedade e da realidade brasileira. Nesse sentido a alfabetização tinha um sentido muito maior do que aprender as letras e decifrar palavras. Era um ideal de libertação e de transformação social movia a todos a uma dedicação total, quase como um projeto de vida.

### **6.1.3. O uso intencional de autores brasileiros e latino-americanos do campo da educação popular como referenciais em que se ancoram as discussões aqui apresentadas.**

Atualmente a educação popular é um campo de conhecimento consolidado, que possui, de acordo com os estudos de Mejía apontados ao longo do texto, uma história própria marcada por características construídas no continente latino-americano. Nesse sentido, a tese buscou se concentrar na discussão teórica feita no campo da educação popular principalmente por autores brasileiros e latino-americanos, querendo com isso resgatar um modo de pensar a partir do Sul e que tem em seus fundamentos a educação popular.

Alguns elementos mostram a maturidade que o campo da educação popular foi adquirindo nas últimas décadas. A revolução Sandinista, na Nicarágua em 1979, é um marco no fortalecimento das ideias de educação popular, pois é a

primeira vez que se percebe a educação pensada como educação popular ser efetivamente assumida como base de reconstrução de uma sociedade, como mostra Brandão (1984, p. 75-76):

Quisera ter mais do que poucas páginas que nos restam, leitor, para contar o que vi e vivi em pouco mais do que uma semana na Nicarágua. Quando os últimos fogos da guerra ainda não haviam sido apagados, 15 dias depois da vitória sandinista, uma comissão começou a reunir-se para estabelecer as bases de uma segunda revolução: uma luta nacional contra o analfabetismo. Poucos meses depois, milhares de jovens brigadistas foram mobilizados e não houve um canto no país onde um deles não tivesse chegado para alfabetizar. Os resultados da “Cruzada Nacional de Alfabetización” são conhecidos. O que nem todos sabem é que ela foi apenas um primeiro passo de um trabalho político que tem na educação um dos seus fundamentos mais sólidos. (...)

Quando é possível acreditar que o poder popular assumiu o controle do poder nacional, a educação nacional tornou-se uma *educação popular* em seu pleno sentido e, então, a profecia dos primeiros educadores que um dia pensaram isto no Brasil, há pouco mais de 20 anos, ameaça tornar-se verdadeira.

O período dos anos 1980 representa esse momento de mudança na educação popular, tentando superar o esvaziamento conceitual da década anterior, propiciando uma visão de conjunto na América Latina e caminhando na direção de se produzir algumas tentativas de síntese desse período e de suas grandes questões. O trabalho do SAPÉ, com a investigação da questão do poder e da negociação é parte desse esforço.

## **6.2. O caráter inovador da experiência de pesquisa realizada pelo SAPÉ**

### **6.2.1. O uso da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa**

A pesquisa-ação era uma forma de fazer pesquisa que começava a ser experimentada nos anos de 1970 e 1980 em diferentes lugares da América Latina. Contudo, na mesma proporção em que se replicavam experiências nesse sentido, aumentavam também as críticas a esse modo de produção do conhecimento. As críticas se concentravam no caráter processual, narrativo e não linear das pesquisas dessa natureza e fizeram com que esse tipo de investigação fosse praticamente ignorado nos espaços acadêmicos.

A experiência do SAPÉ se configurava como um exemplo de pesquisa-ação, com todas as suas características, realizado com alto rigor e seriedade. O SAPÉ desenha uma maneira de acompanhar o andamento do trabalho de campo, de forma que o processo se constitui como uma ferramenta de pesquisa, ou seja, à medida em que as aulas iam avançando o grupo se reunia, reformulava, reestruturava as estratégias e a continuidade do trabalho. Esse acompanhamento é feito por meio da sistemática de registro e memória da experiência. Todos os passos da pesquisa eram registrados e arquivados como material para posterior análise. Eram diferentes fontes de registro que foram aos poucos compondo um imenso acervo e permitindo que a equipe construísse as categorias de análise do trabalho de campo a partir do cruzamento de diferentes fontes de dados: cadernos de campo, reuniões, seminários, entrevistas, material produzido em sala de aula, entre outros. Essa sistemática de pesquisa não é comum e revela uma liberdade muito grande dessa equipe na construção desse processo. Essa talvez seja uma das lições que hoje precisemos aprender: em que medida nossas ações de pesquisa ousam criar metodologias e procedimentos fora dos modelos previamente conhecidos, e dos universos teóricos já consolidados?

### **6.2.2 O objeto de pesquisa do SAPÉ**

A questão principal da pesquisa do SAPÉ representa uma espécie de síntese de muitas questões que vinham sendo exploradas no campo da educação popular desde há muito tempo e que buscavam entender, em última instância, a qualidade da relação pedagógica que se estabelece na produção/transmissão de conhecimento nesse campo. Nesse sentido, a ideia da “negociação” como relação pedagógica discutida pelo SAPÉ é bastante atual porque nela estão presentes duas dimensões importantes da prática educativa: as relações de poder e a negociação cultural.

Conforme apresentado no capítulo 5 essas são dimensões que desde os anos 1960 estavam presentes e desafiavam as experiências de educação e cultura popular. Estava claro que toda relação pedagógica é permeada por uma relação de poder e que o conhecimento científico superpõe o conhecimento próprio das camadas populares. Do mesmo modo estava claro que, se reconhecemos que os

grupos populares produzem um pensamento sobre o mundo e sobre as coisas, é preciso que a relação pedagógica seja capaz de abrir espaço de expressão para esse pensamento, deslocando o lugar de poder que o conhecimento científico ocupa nessa relação.

Embora todas essas questões já estivessem postas elas não estavam resolvidas. Esses temas foram mais explorados numa etapa posterior a partir dos contextos que se seguiram nos anos 1970 e 1980. Essa pesquisa de doutorado nos ajuda a entender, por exemplo, como a noção de diálogo, tão bem trabalhada por Paulo Freire, assume outros contornos e avança na perspectiva do confronto de saberes e, como essa discussão abre espaço, a partir dos estudos culturais na América Latina para a noção de negociação cultural. A atualidade dessas questões nos convoca hoje a pensar na possibilidade de novas formas de aprendizagem, de conhecimento e de vivenciar as relações de poder por um outro prisma.

### **6.3. Limites e possibilidades da pesquisa**

Uma das questões que em princípio qualquer um se perguntaria a respeito dessa experiência é se os alunos que dela participaram ao final foram alfabetizados. Essa informação pode existir nos relatórios de acompanhamento dos trabalhos, mas essa é uma discussão que poderia levar para uma visão comum dos programas de alfabetização que têm como preocupação a aquisição da leitura e escrita *strictu sensu*. Não era isso o que, fundamentalmente, o SAPÉ estava investigando. A preocupação era com o pensamento que o aluno adulto analfabeto desenvolvia no encaminhar das ações em sala de aula. Procurar a informação sobre o sucesso no processo de alfabetização dessas pessoas poderia levar a uma discussão sobre a eficácia do projeto de alfabetização, sobre a metodologia utilizada e a avaliação se essa metodologia funciona ou não. Questões que não eram o foco da investigação feita pelo SAPÉ.

A experiência do SAPÉ nos ajuda a reavaliar o lugar da verdade e do conhecimento verdadeiro (ou pelo menos questiona esse lugar) e, com isso, apostar no outro relativizando o lugar de poder que sutilmente povoa as relações pedagógicas. A experiência do SAPÉ nos ensina que a negociação pode ser um

caminho possível para o desenho de uma educação outra, tão desejada pelos setores insurgentes mesmo nos difíceis dias que vivemos hoje.

Uma das intenções desse trabalho é reafirmar o campo da educação popular como um campo em movimento, em constante reconstrução. As experiências de educação popular forjadas nos anos de 1960 revelam um período de grande criatividade, ousadia e insurgência. Desse período nasce a matriz freireana que nos inspira pelo seu teor, sua densidade e pela originalidade de seu pensamento até os dias de hoje. Datam também dessa época muitas outras experiências que guardam um espírito criador, questionador e inventivo também muito significativos. Talvez seja esse um espírito que estejamos precisando para o nosso tempo. A experiência do SAPÉ nos convoca a (re)pensar o sentido do ato educativo e o lugar do outro na relação pedagógica. A (re)pensar a educação como relação de reciprocidade, de alteridade e de diferença. Uma relação que reconhece diferentes tempos de aprendizagem, diferentes pensamentos e diferentes formas de ver e de conhecer o mundo.

Além disso, não há como negar que o estudo realizado pelo SAPÉ merece a discussão mais aprofundada de suas questões estruturais e a recuperação do processo de desenvolvimento da pesquisa como um todo, a partir de todos os seus registros. A força que a memória dessa experiência assumiu na construção da tese, levaram esse trabalho a se concentrar em três grandes empreitadas: 1.) o processamento e a ordenação do acervo da Pesquisa Confronto e, com isso a categorização e codificação dos documentos que compõem esse acervo; 2.) a recuperação da memória dos antecedentes da Pesquisa Confronto e a caracterização do percurso da educação popular no Brasil na sua configuração e reconfiguração; e 3.) a discussão de duas grandes categorias que foram a base para a formulação da Pesquisa Confronto: poder e negociação.

Nesse sentido, mais que recuperar o processo da pesquisa, esse estudo representa um esforço de ordenação e categorização de um acervo importante para a história da educação popular e uma aproximação da memória que constitui essa experiência de pesquisa. Consequentemente, o estudo se relaciona com os contextos que remontam importantes nuances da memória da educação popular no país.



A recuperação da experiência do SAPÉ a partir de seu acervo se configura então como um desdobramento que esse estudo indica, tendo como base a pesquisa aqui desenvolvida. Na verdade, isso significa dizer que o tamanho e a complexidade do acervo, impossibilitou que ele fosse explorado na sua totalidade. O material empírico ali existente é muito amplo e levanta muitas outras questões que desenham caminhos inteiros de pesquisa e investigação, como por exemplo: a análise dos materiais produzidos pelos alunos, dos instrumentos de avaliação, das entrevistas com alunos e professores; a exploração das outras duas vertentes da pesquisa: educação política e produção associada, entre outras. Nessa linha, a pesquisa do SAPÉ dá base para o estudo de questões atuais e importantes, como: o sentido e a concepção da alfabetização de adultos e o processo de aprendizagem da leitura e escrita, entre outros.

A tese aqui apresentada se configura então como a primeira etapa para um processo mais amplo de exploração e recuperação dessa experiência. Ela dá conta de explicitar a base histórica e conceitual por onde se constituíram as questões presentes no trabalho do SAPÉ e constrói uma maneira de entrar no enorme volume de documentos constantes desse acervo, mas o enfrentamento teórico e prático dessas questões demanda novos estudos e pesquisas.

## 7.

### Referências bibliográficas

ACEVEDO, Mario; GÓMEZ, Rocío y ZÚÑIG, Miryan. Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. In: CANDALES, Lola; MEJÍA J. Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo. **Pedagogías y metodologías de la educación popular – “se hace camino al andar”**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo: CEAAL, 2016.

AGUIAR, Alexandre e LEITÃO, Cleide. Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, novas leituras**. Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

ALFANO, Eunice y CORVALAN, Ramón. Educación, un espacio de poder y ética. **La Piragua**, nº 24 II/ 2006.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidades no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In.: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VÓVIO, Claudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos, 3).

BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, vol. 3, n.5, Jan-Jul./2009.

BAUMWORCEL, Ana. **As escolas radiofônicas do MEB**. Trabalho apresentado no VI Congresso de História da Mídia, Niterói, RJ, UFF –

Universidade Federal Fluminense, maio de 2008. Pesquisado em: <http://bit.ly/2hoL1lj>, em 01/08/2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria de Paulo Freire no Brasil**. – 2ª ed. – São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. – (Coleção Educadores).

BEZERRA, Aída. Atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. – 5ª Edição – São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA, Aída. Conversando com os agentes. **Cadernos de Educação Popular nº 3**. Rio de Janeiro: Vozes; NOVA – Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, 1986.

BEZERRA, Aída. Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. **Cadernos BAM – Banco de Ajuda Mútua**. SAPÉ/ DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999.

BEZERRA, Aída e RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio e PETTER, Gerhard (orgs.) **Cultura y Política en Educación popular: principios, pragmatismo y negociación**. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – paperback: nº 22) – versão em português (mimeo).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do fundamental na educação à educação fundamental. In: **Revista Proposta**, FASE-RJ. Suplemento 1 – setembro de 1977 (mimeo).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar: três estudos sobre educação popular**. Campinas: Papirus, 1984a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a dizer a sua palavra: anotações sobre o trabalho do alfabetizador de adultos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. 2ª ed. – Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um lavrador um dia em Minas. In: COSTA, Renato Pontes e Calhau, Socorro. **“... e uma educação pro povo, tem?”**. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **“Eu tô virando outro” – um trabalho de Educação Popular com operários da construção civil**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1994.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. In: Revista Eletrônica - **“Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa”**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Setembro de 2007/ fevereiro de 2008 – ano II – nº. 003.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. Tese de Doutorado. UERJ. 2008a.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a Educação intercultural. In: **Educação em Revista** (UFMG), vol.32, nº 1, 2016.

Centro Ecumênico de Informação, **Suplemento CEI** nº 17. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1977.

Centro Ecumênico de Informação, **Suplemento CEI** nº 22. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1978.

CHAPONAY, Henyane e SEGALLA, Lygia. **Toile Filante. rencontres, mémoires, parcours**. Abbeville: F. Paillart, 2012.

CHOSSON, Jean-François (et ali). **Peuple et Culture: 50 ans de 1'innovatuion au servisse de l'education populaire**. Paris: l'Arbre aux papiers: Peuple et culture, 1995.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. **Cadernos de Educação Popular nº 1**. – 5ª edição – Rio de Janeiro: Vozes; NOVA – Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, 1987.

COSTA, Maria Aída B., JACCOUD, Vera e COSTA Beatriz (e equipe do NOVA Orgs.). MEB: uma história de muitos. In: **Cadernos de Educação Popular**, nº 10. Petrópolis: Vozes: NOVA Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. – 10ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

DI PIERRO, Maria Clara e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015.

FALS BORDA, Orlando e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigacion participativa**. – 3º edición – Montevideo: Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental, 1991.

FÁVERO, Osmar. A prática educativa do MEB ontem. In: **Cadernos AEC – Associação de Educação Católica do Brasil**, nº 24 – Igreja e Educação Popular: o MEB ontem e hoje. Brasília: AEC do Brasil, 1985.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. In: VENTORIM, Silvana; CARARO, Marlene de Fátima e OLIVEIRA, Edna Castro de. **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**, Vitória: EDUFES, 2000.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FAVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas /SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

FAVERO, Osmar e MOTTA, Elisa (orgs.). **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. [recurso eletrônico]. – 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

FÁVERO, Osmar e TAVARES, Gerson. **Nos bastidores da memória: 50 anos de educação popular – 1965 – 2015**. [Recurso eletrônico - DVD]. Campos dos Goytacazes: UENF, CREMEJA – Centro de Referência e Memória da educação de Jovens e Adultos, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas** (conferência de Michel Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de maio de 1973). Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª edição. São Paulo: Ed. Graal, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.4).

FREIRE, Gilberto. **Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Estudos Universitários** – Revista da Universidade do Recife, nº 4, abril-junho de 1963.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. – 5ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**; prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; Depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire – 3ª ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. 3ª Comissão. Tema: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958]. **Em aberto**, Brasília, v.26; nº 90, jul./dez., 2013. – “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

GARCIA, Pedro Benjamin. *Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber*. **Cadernos CEDI**, nº 2, (s/d).

GARCIA, Pedro Benjamim. *O Olho de Outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos*. 3. ed. **Cadernos de Educação Popular, n. 8**. Petrópolis: Editora Vozes/Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação, 1985.

GARCIA, Pedro Benjamin (et. al.). *O Pêndulo das ideologias. A educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamim. *Saber popular/Educação popular*. **Cadernos de Educação Popular nº 3**. Rio de Janeiro: Vozes; NOVA – Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, 1986.

GHISO, Alfredo Manuel. *Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes*. In: **Pensamiento Popular - Aportes para una Educación Popular**. Centro de Estudio e Investigación Docente CEID – ASOINCA, Edición nº 002, Popayán Colombia, Junio de 2015.

GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961 – 1964): uma escola democrática**. – 2ª edição – São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção Educação Contemporânea).

GOUSSAULT, Yve (1964 – 1965). **L'animation rurale**. Paris, Centre de Formation des Experts de la Cooperation Technique Internationale. Mimeo.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

HADDAD, Sérgio e SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

HALBWACHS. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

HLEAP B., José. Diez lecciones aprendidas en cuatro décadas de educomunicación en América Latina. In: Revista **Nexus Comunicación**, Universidad del Valle, Colombia, nº 14, julio-diciembre, 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO e AÇÃO EDUCATIVA, **INAF Brasil 2011 – Principais resultados. Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma**. 2011. (Documento Eletrônico: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Documents/inaf2011-2012.pdf>. Acesso em 10/03/2017).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO e AÇÃO EDUCATIVA, **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF – Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**, São Paulo, 2016. (Documento Eletrônico: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Relatrio%20Inaf%20Brasil%2020112012/INAFEstudiosEspeciais 2016 Letramento e Mundo do Trabalho.pdf](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Relatrio%20Inaf%20Brasil%2020112012/INAFEstudiosEspeciais%202016%20Letramento%20e%20Mundo%20do%20Trabalho.pdf). Acesso em 10/03/2017).

JACCOUD, Vera (entrevista). “Viver é lutar” – a construção do Movimento de Educação de Base – MEB (1955-64). In: **Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, nº 6, março de 2000.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In. GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto. **Educación popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/ Editora da Universidade de São Paulo. 1994.

JOÃO XX III, **Carta Encíclica Mater et Magistra**. A Santa Sé, 1961. Pesquisado em: <http://bit.ly/2vjolss> . em 02/05/2017.

JOÃO XX III, **Carta Encíclica Pacem in Terris**. A Santa Sé, 1963. Pesquisado em: <http://bit.ly/2uXdjlt> , em 02/05/2017.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007. – (Coleção Educação para Todos; 17).



KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Da Unicampi, 1990.

LEITÃO, Cleide Figueiredo; AGUIAR, Alexandre. (Org.) **Cadernos BAM - Banco de Ajuda Mútua, nº 4**. Rio de Janeiro: Quickgrafic; SAPÉ, 2000.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

LEITÃO, Cleide Figueiredo; AGUIAR, Alexandre (Org.). **Cadernos BAM - Banco de Ajuda Mútua, nº 5**. Rio de Janeiro: Quickgrafic & SAPÉ, 2002.

LEITÃO, Cleide; AGUIAR, Alexandre e COSTA, Renato. Almanaque do Aluá nº 2: A construção da paz na diversidade. Texto apresentado no **16º COLE – Congresso de Leitura e Escrita**, Campinas, 2007.

LIBÂNIO, João Batista. **Concílio Vaticano II: em busca de uma primeira compreensão**. São Paulo: Loyola, 2005.

MACHADO, Roberto. **Transcrição do Seminário com Assessores**. Rio de Janeiro: SAPÉ, 1992. (*mimeo*).

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

MACHADO, Roberto. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul. In: PONTUAL, Pedro e IRELAND, Timothy (orgs.) **Educação popular na América latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

MEJÍA, Marco Raúl. Educação e Pedagogias críticas a partir do sul. Cartografias da Educação popular. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo e ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEJÍA, Marco Raúl. La educación popular con y desde las NTIC. In: CANDALES, Lola; MEJÍA J. Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo. **Entretejidos de la educación popular em Colombia**. Bogotá: Ediciones Desde abajo: CEAAL, 2013a.

MEJÍA., Marco Raúl. Una nueva humanización desde el sur para construir otras educaciones. In: COSTA, Renato Pontes e VIANNA, Valeria Mendonça (orgs.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

MEJÍA, Marco Raúl y AWAD G. Myriam Inés. **Educación popular hoy. En tiempos de globalización**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2016b.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde sur. In: CANDALES, Lola; MEJÍA J. Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo. **Pedagogías y metodologías de la educación popular – “se hace camino al andar”**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo: CEAAL, 2016a.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Isis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação popular; IPPOA – Insituto Popular Porto Alegre, 2005.

MONTE, Dom Nivaldo, O MEB: origem, experiência e visão do episcopado. In: **Cadernos AEC – Associação de Educação Católica do Brasil**, nº 24 – Igreja e Educação Popular: o MEB ontem e hoje. Brasília: AEC do Brasil, 1985.

MUNTEAL FILHO, Oswaldo. O historiador e os arquivos. In: MATTOS, Ilmar Rahloff de (Org.). **Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NEVES, Margarida de Souza. Os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rahloff de (Org.). **Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NEVES, Margarida de Souza. A educação pela memória. **Revista Teias**. ProPED/UERJ, v.1, nº 1, 2000.

NEVES, Margarida de Souza. História, memória e memorialística. **Esboços - Revista do Programa de Pós-graduação em História da UFSC**.v.11, nº 11, 2004.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. In: **Les lieux de mémoire**. I La République, Paris: Gallimard, 1984. Tradução de Yara Aun Khoury – (autorizada pelo editor). Departamento de História da PUC-SP. Proj. História. São Paulo, (10), dez. 1993.

NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação (Org.). “Educação Popular hoje – questões em debate”. **Cadernos CEDI**, nº 1, 1979.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da Educação: o Movimento de Educação de Base – Análise da experiência da Goiás**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 1985.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Ribes e MACEDO, Nelia (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

RAMALHO, José Ricardo e ESTERCI, Neide (orgs.). **Militância política e assessoria: compromisso com as classes populares e resistência à ditadura**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB. Discurso e Prática 1961 – 1967**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação – Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 1982.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão **Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

RIOS, Rute. Notas sobre la conforntación de conociminentos. In: **Aprendiendo de lo nuestro: práctica social y construcción de conocimiento**. CEDAL, CIDE, IDH e SAPÉ. s/d. (Textos apresentados no Seminário organizado pelo CIDE e CAAL com o título: “Educación Popular em America Latina, Sociedad e impacto em Políticas Sociales” – Santiago Chile, abril/1995.)

RIVERA, Jorge. Educación popular étnica y modernización. In: Van DAM, Anke, MARTINIC, Sergio y PETER, Gerhard. **Educación Popular en América latina – críticas e perspectivas**. CESO Paperback nº 12. La Haya, Santiago: CESO/REDUC, 1991.

ROCHA, Regina. Educação Popular e Poder. In: **Cadernos CEDI nº 6**. Rio de Janeiro: CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1980.

ROSAS, Paulo. Depoimento I – Recife: cultura e participação (1950 – 64). In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**; prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; Depoimentos de Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire – 3ª ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Ed.Contexto, 2006.

SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. **Tecendo redes de aproximações e apropriações simbólicas: uma interpretação sobre o conteúdo do Almanaque do Aluá nº 1** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. In: SOARES, Leôncio e FÁVERO, Osmar. **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. – (Coleção Educação para todos; v.33).

SOUZA, Claudia Moraes. **Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o movimento de Educação de base**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História da Universidade de São Paulo – USP, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editora, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção e uma mulher brasileira analfabeta. In: **Revista Itinerários**, nº 12, Araraquara, 1998a.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização** – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação para Todos**, em Jomtien (Tailândia), 1990.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**, em Hamburgo (Alemanha), 1997, Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

UNESCO. **Cúpula Internacional de Educação**, em Dakar (Senegal), em 2000.

UNESCO, **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**, em Belém do Pará (Brasil), 2009 - Marco de Ação de Belém.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação, Incheon, Coreia do Sul, 2015. **Declaração de Incheon.** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

UNESCO, **3º GRALE - Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** -- Brasília: UNESCO, 2016. 156 p., ilus. Título original: Third Global Report on Adult Learning and Education.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) -, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memórias-testemunhos de educadores: contribuições da Educação Popular à Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: CRV, 2016.

VÓVIO, Cláudia. Lemos. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VÓVIO, Claudia Lemos. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD.** v.8, n 3, set./dez. 2008.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica, Política no Movimento de educação de Base.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

## ANEXO 1

### Maapeamento do completo do acervo - Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

#### SÉRIE - A

A pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento da Educação Popular: gênese e primeiras formulações, desenvolvimento do processo e sínteses produzidas

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Textos sobre alfabetização (possivelmente produzidos na época do NOVA)	01. Alfabetização de adultos: algumas anotações	Pedro Garcia		13	
		02. A constituição do sujeito na dialética social	Circe Vital Brasil		29	
		03. O que pretende o Programa de Alfabetização Funcional	Roteiro de orientações ao alfabetizador - MOBRAL		14	
		04. Nossas dificuldades em matemática	-		8	
		05. Início da alfabetização	-		4	
		06. Notas do 2º Encontro de Alfabetização de Adultos		06/06/1981	6	
		07. Alfabetização de Adultos: algumas questões	Texto elaborado pela equipe do NOVA		8	
		08. Alfabetização de Adultos (documento preliminar)			8	Duas vias
		09. Recriando o ábaco e o sistema de numeração - primeira unidade de uma experiência de ensino de matemática com alfabetizando adultos.	Newton Duarte, Universidade Federal de São Carlos	1984	22	
		010. Alfabetização de adultos – elementos que se espalharam dentro da minha cabeça quando comecei a pensar na próxima etapa do processo.	(*) não está assinado, mas claramente é um texto de Aída Bezerra	Escrito em 1986 (mais ou menos em agosto) ainda no NOVA	5	Duas vias
02.	Notas sobre o trabalho desenvolvido na Escola Senador Correia	01. Curso de Alfabetização da Escola Senador Correia		1983	3	
		02. Alfabetização 25.11.1983 – Exercício:		25.11.1983	1	
		03. Alfabetização de adultos/ 2º semestre de 1983 – Algumas observações	Pedro Garcia	2º semestre de 1983	2	
		04. Algumas notas do grupo de matemática (setembro a dezembro de 1983)		Set. a Dez. de 1983	5	
		05. “Como é duro aprender a pedalar numa bicicleta depois de velho” (notas sobre a alfabetização na turma A)	Rute Rios		4	Duas vias
		06. Falam (escrevem) os alunos	Marco Morel	1984	3	
03.	Registro das primeiras conversas em torno da	01. Fonte 00 - Marco inicial: Processamento das entrevistas com as alfabetizadoras/pesquisadoras	Lygia Segalla			Esse é o texto que Aída chama de “texto do cuscuz”,

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	formulação da pesquisa					OBS.: Existem cinco versões com correções a lápis.
04.	Sínteses das reuniões de estudo para exploração de temas definidos na pesquisa	01. Educação Popular / Confronto de Sistemas de Conhecimento (Registro das discussões das sextas-feiras)		26/10 a 11/12/1987	13	Existem duas vias desse texto. Ao que parece um revisado por Aída Bezerra e outra por Lygia. (*os nomes estão a caneta no cabeçalho)
		02. Síntese das discussões sobre a metodologia da pesquisa (Reuniões das terças e quintas-feiras)		05/01/1988	5	Duas vias
		03. Síntese das reuniões sobre o curso de alfabetização de adultos		05/01/1988	4	
05.	Ata de Fundação e cartas de apresentação	01. Ata da Assembléia de Fundação do SAPIÉ		10/03/1987	10	
		02. Carta de Apresentação - NOVA Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação	Pedro Garcia, pela equipe do NOVA	22/03/1987	1	Documento original
		03. Carta de Apresentação – FASE Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional	Jorge Eduardo Saavedra Durão, coordenador Nacional	11/06/1987	2	Documento original
		04. Carta de Apresentação - PUC-SP	Luiz Eduardo W. Wanderley, Reitor	14/06/1987	1	Documento original
		05. Carta de Apresentação - ISPAC (Instituto Superior de Pastoral Catequética – Salvador /BA)	Janai de Freitas Costa, pela equipe	25/03/1987	1	Documento original
		06. Carta de Apresentação – ASPAS Ação Social Paulo VI (São João de Meriti)	Sergio Santana, pela equipe	18/05/1987	1	Documento original
		07. Carta de Apresentação – CEBI Centro de Estudos Bíblicos	Hugo de L. Lopes, secretário executivo	29/06/1987	1	Documento original
		08. Carta de Apresentação – CTC Centro de Trabalho e Cultura (Recife)	Antonio Carlos Rios, coordenadora geral	27/05/1987	1	Documento original
		09. Declaração	Jether Pereira Ramalho (Sociólogo – Editor da Revista Tempo e Presença e um dos assessores do CEDI)	22/06/1987	1	Documento original
		010. Carta de Apresentação – MEB – Movimento de Educação de Base	Pe. Agostinho Castejón, Secretário geral	24/02/1987	1	Documento original
		011. Carta de Apresentação – Associação de Catadores de Papel, Papelão e Materiais Reaproveitáveis	Carlos Roberto Fabrício, pela equipe	03/03/1987	1	Documento original

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
06.	Projeto Texto em português	01. Projeto de Pesquisa: “Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” (em Português)			32	Completo (só o texto do projeto)
		02. Projeto de Pesquisa: “Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” (em Português)			7	Versão resumida do projeto, acompanhadas das cartas de apresentação.
07.	Projeto Texto em francês	01. Projet: “La confrontation entre systemes de connaissance em education populaire”			35	
08.	Projeto	01. Suite de La Recherche: “Confrontation de systems de connaissance dans l’education populaire” – une nouvelle proposition à la FPH Annexes: 1. “Extraits du ‘Bilan des actions’” “Extraits du Projet CARTA” 2. CARTA (chantier de perfectionnement et renfort pour des travaux d’alphabétisation) – SEM TEXTO 3. Article publie (Rute Rios) – SEM TEXTO 4. Systematisation d’experiences – SEM TEXTO		Agosto de 1991	15	Duas vias
09.	Relatório da Pesquisa	01. Carta de envio do documento a Pierre Calame /FPH	Aída Bezerra	27/08/1991	3	
		02. Confrontation de systemes de connaissance en education populaire (Bilan des actions)			25	
010.	Projeto	01. Subprojeto: Exploração limitada da pesquisa “Confrontos de sistemas de conhecimento na Educação Popular” – vertente alfabetização de adultos.		1994	19	
011.	Relatório	01. Iº Informe sobre o andamento da pesquisa – outubro de 1987 a maio de 1989		18/05/1989	29	Duas vias
012.	Relatório	01. IIº Informe sobre o andamento da pesquisa – junho a dezembro de 1989		05/01/1990	26	Duas vias
013.	Relatório	01. IIIº Informe sobre o andamento da pesquisa – (janeiro de 1991) – Primeira versão.		janeiro de 1991	18	Duas vias



Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		02. IIIº Informe sobre o andamento da pesquisa – (maio de 1992) – Versão final.		maio de 1992	23	Três vias
014.	Texto (?)	Metodologia da pesquisa e processos de auto-formação. 01. Subprojeto: Exploração limitada da pesquisa Confrontos (...) – (vertente Alfabetização de adultos)	Aída Bezerra		12	Para CESO – Programa de sistematização da Educação Popular na América Latina
015.	Sínteses produzidas	01. Síntese da Pesquisa “Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”			12	
		02. Síntese do Projeto: “Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”			5	
		03. Projeto: Exploração limitada da Pesquisa “Confrontos (...) – Vertente alfabetização de adultos. Primeira parte – Síntese do processo de pesquisa.			10	
016.	Textos e materiais para apresentação da pesquisa	01. Breve informação sobre o primeiro projeto do SAPÉ			03	
		02. Apresentação da pesquisa pelo SAPÉ à Fundação para o Progresso do Homem (FPH).		Julho 1991	12	
		03. Pesquisa Confronto de sistemas de conhecimento na Educação Popular – Vertente Alfabetização de Adultos			6	Transparências (duas vias)
		04. Origem da proposta de auto-formação			4	Transparências
		05. Em guise de presentation -	Louis Herns Marcelin	Outubro de 1992	1	Duas vias
		06. Le degre zero	Louis Herns Marcelin	Outubro de 1992	27	Duas vias
017.	Textos produzidos 1:	01. “Agências – algumas pinceladas subjetivas”			8	
018.	Textos produzidos 2:	01. “A negociação: uma relação pedagógica possível”	Ainda Bezerra e Rute Rios		44	
019.	Textos produzidos 3:	01. “Lendo o mundo no plural. Notas sobre uma pesquisa em andamento.”	Rute Rios		5	
020.	Textos produzidos 4:	01. Formação /auto-formação (recuperação e sistematização a partir dos debates de agosto / 1994)			9	

**Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**  
**Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPE**

**SÉRIE - B**

**Registros de reunião de equipe e transcrições das entrevistas com alunos e professores**

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Registros de reunião de equipe - 1983	01. Relatório da reunião do grupo de alfabetização		01/10/1983	2	
		02. Relatório da reunião mensal do grupo de alfabetização de adultos		05/11/1983	2	
		03. Reunião do grupo de alfabetização de adultos		10/12/1983	2	
02.	Registros de reunião de equipe - 1984	01. Reunião Alfabetização de Adultos		26/03/1984	1	
		02. Reunião grupo de português		10/07/1984	3	
		03. Assembleia de professores e alunos do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		11/07/1984	2	
		04. Reunião dos professores do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		16/07/1984	3	
		05. Reunião de alunos e professores de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		31/08/1984	1	
		06. Reunião geral (setembro) dos professores do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		01/10/1984	2	
		07. Encontro com linguista (Rute) especialista em alfabetização indígena (de adultos)		15/10/1984	2	
		08. Reunião com a presidente da associação Profissional dos Empregados Domésticos (APED) e as 3 turmas de alfabetização		17/10/1984	2	
		09. Reunião mensal de professores e alunos do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		25/10/1984	3	
		10. Reunião mensal dos professores e alunos		27/11/1984	3	
		11. Encontro com logopedista (Teresa) e professores do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		10/12/1984	1	
		12. Reunião de avaliação do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		20/12/1984	2	
03.	Registros de reunião de equipe - 1985	01. Reunião de avaliação do curso de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		07/01/1985	2	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		<b>02.</b> Alfabetização de Adultos – Encontro de professores (Senador Correia)		14/01/1985	1	
		<b>03.</b> Reunião da equipe de professores da Escola Senador Correia		21/01/1985	2	
<b>04.</b>	Registros de reunião de equipe - 1988	<b>01.</b> Alfabetização – Primeira conversa			1	
		<b>02.</b> Alfabetização – segunda conversa		01/12/1987	1	
		<b>03.</b> Alfabetização – terceira conversa		01/12/1987	2	
		<b>04.</b> Alfabetização de Adultos – 5ª reunião		25/12/1988	1	
		<b>05.</b> Alfabetização de Adultos – 6ª reunião		03/02/1988	3	
		<b>06.</b> Alfabetização de adultos – 7ª reunião		04/02/1988	1	
		<b>07.</b> Alfabetização de adultos – 8ª reunião		09/02/1988	2	
		<b>08.</b> Alfabetização de adultos – 9ª reunião		25/02/1988	1	
		<b>09.</b> Alfabetização de adultos – 11ª reunião		10/03/1988	4	
		<b>10.</b> Alfabetização de adultos – 13ª reunião		24/03/1988	2	
		<b>11.</b> Alfabetização de adultos – 14ª reunião		07/04/1988	3	
		<b>12.</b> Alfabetização de adultos – 15ª reunião		20/04/1988	2	
		<b>13.</b> Alfabetização de adultos – 16ª reunião		27/04/1988	3	
		<b>14.</b> Alfabetização de adultos – 17ª reunião		04/05/1988	1	
		<b>15.</b> Alfabetização de adultos – 18ª reunião		11/05/1988	5	
		<b>16.</b> Alfabetização de adultos – 19ª reunião		19/05/1988	5	
		<b>17.</b> Alfabetização de adultos – 20ª reunião		25/05/1988	5	
		<b>18.</b> Alfabetização de adultos – 21ª reunião		01/06/1988	4	
		<b>19.</b> Alfabetização de adultos – 22ª reunião		08/06/1988	3	
		<b>20.</b> Alfabetização de adultos – 23ª reunião		15/06/1988	4	
		<b>21.</b> Alfabetização de adultos – 24ª reunião		20/06/1988	2	
		<b>22.</b> Alfabetização de adultos – 25ª reunião		24/06/1988	2	
		<b>23.</b> Alfabetização de adultos – 26ª reunião		30/06/1988	2	
<b>05.</b>	Registros de reunião de equipe - 1993	<b>01.</b> Relatório sobre os últimos acontecimentos de sala de aula		19/05/1993	3	
		<b>02.</b> Relatório da Alfa		06/06/1993	1	
		<b>03.</b> Relatório da reunião – grupo de alfabetização de adultos		09/07/1993	4	
		<b>04.</b> Relatório da reunião – grupo de alfabetização de adultos		02/08/1993	3	
		<b>05.</b> Relatório da reunião – grupo de alfabetização de adultos		09/08/1993	2	
		<b>06.</b> Reunião do SAPÉ		23/08/1993	2	
		<b>07.</b> Relatório da Reunião		22/09/1993	1	
		<b>08.</b> Relatório de Reunião		06/10/1993	2	
		<b>09.</b> Relatório de Reunião		17/11/1993	4	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
06.	Registros de reunião de equipe - 1994	01. Reunião do Núcleo de alfabetização – Senador Correia		04/03/1994	3	
		02. Reunião com professores da Senador Correia		09/08/1994	3	
		03. Relatório		16/08/1994	2	
		04. Reunião SAPÉ / Senador Correia		29/08/1994	3	
		05. Reunião SAPÉ / Senador Correia		06/09/1994	3	
07.	Registros de reunião de equipe - 1995	01. Relatório da reunião com o grupo de alfabetização de adultos – Escola Senador Correia/SAPÉ		04/04/1995	4	
		02. Relatório – reunião do dia 20/04/1995		20/04/1995	2	
		03. Relatório – reunião com o grupo de alfabetização Senador Correia		28/04/1995	2	
		04. Relatório da reunião com o grupo de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		04/05/1995	2	
		05. Relatório – reunião com o grupo de alfabetização Senador Correia		18/05/1995	1	
		06. Relatório da reunião		25/05/1995	2	
		07. Relatório		16/06/1995		
		08. Relato e avaliação da III Feira Latino-Americana de alfabetização com o grupo de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		04/08/1995	2	
		09. Relatório da avaliação do 1º semestre com o grupo de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		11/08/1995	4	
		010. Reunião com o grupo de alfabetizadores E. Senador Correia		25/05/1995	2	
		011. Reunião com o grupo de alfabetizadores E. Senador Correia		08/12/1995	2	
08.	Avaliação	01. Acompanhamento do 2º semestre /1995 – SAPÉ e grupo de alfabetização de adultos da Escola Senador Correia		03/01/1996	6	
09.	Registros de reunião de equipe - 1996	01. Reunião mensal SAPÉ/ Senador Correia		26/04/1996	5	
		02. Reunião mensal – acompanhamento SAPÉ/Senador Correia		31/05/1996	8	
010.	Registros de reunião de equipe - 1997	01. Proposta de calendário para 1997			1	
		02. Avaliação do acompanhamento ao grupo ATO – Escola Senador Correia		21/02/1997	4	
		03. Relatório – professores de alfabetização de adultos – Escola Senador Correia e SAPÉ		21/03/1997	3	Duas vias

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
011.	Transcrição de entrevista com educadoras 1	01. Entrevistada: Aída Bezerra Entrevistadora: Rute Rios e Lygia Segalla		23/03/1988	42	
012.	Transcrição de entrevista com educadoras 2	01. Entrevistada: Cleide Leitão Entrevistadora: Lygia Segalla		20/04/1988	25	
013.	Transcrição de entrevista com educadoras 3	01. Entrevistada: Rute Rios Entrevistadora: Lygia Segalla		14/03/1988	16	
014.	Fichas de dados pessoais dos alunos	01. Fichas de dados pessoais dos alunos			25	
015.	Entrevista com alunos (na matrícula) - 1983	01. Fichas para roteiro para Entrevista		1983	36 fichas com 3 páginas cada	
		02. Lista de inscitos no curso de alfabetização			1	35 pessoas
		03. Lista de alunos – Turma A			1	16 pessoas
		04. Lista de alunos – Turma B			1	19 pessoas
016.	Entrevista com alunos (na matrícula) - 1984	01. Fichas para roteiro para entrevista de matricula - 1984		1984	23 fichas com 4 páginas cada	
		02. Lista e classificação dos alunos feita em 26 de março de 1984		26/03/1984	2	
017.	Entrevista com alunos (na matrícula) - 1988	01. Fichas para roteiro para entrevista de matricula - 1988		1988	4 fichas com 4 páginas cada	
018.	Entrevista com alunos (na matrícula) - 1989	01. Fichas para roteiro para entrevista de matricula - 1989		1989	3 fichas com 4 páginas cada	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
019.	Entrevista com alunos (na matrícula) - 1990	01. Fichas para roteiro para entrevista de matrícula - 1990		1990	4 fichas com 4 páginas cada	
020.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Jurema (Jurema Pimenta Alves)			20	
021.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com João (João Vicente da Silva)			31	
022.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Ailton (Ailton Corumbá de Souza)			36	
023.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Luciene (Luciene Pereira de Oliveira)		06/12/1989	37	
024.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Eliane (Eliane Silva de Oliveira)			27	
025.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Antônia (Antônia Pereira de Araújo)			37	
026.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Madalena (Maria Madalena Nascimento de Oliveira)		Dezembro 1989	27	
027.	Entrevistas com alunos	01. Entrevista com Rosiléia (Rosiléia Cardozo da Silva)			37	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

SÉRIE - C		Diários de campo				
Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Diário de campo Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” – vertente: alfabetização de adultos	01. Diário de campo 180: Com início dos registros em 05/11/1997		1997	164	
		02. Diário de campo 2: Com início dos registros em 26/02/1988		1998	390	
		03. Diário de campo 3: Com início dos registros em “matrícula em 08/03”		1988	361	
		04. Diário de campo 4: Com início dos registros em 17/03/1988		1988/1989	379	
		05. Diário de campo 5: Com início dos registros em 12/10 – quarta-feira		1988	375	
		06. Diário de campo 6: Com início dos registros em 19/06/1989		1989	62	Páginas de 391 a 453
		07. Diário de campo 7: Com início dos registros em 05/06/1989 (*)		1989	82	Páginas de 380 a 462
02.	Diário de campo Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular” – vertente: Educação Política	01. Diário de campo 1: Com início dos registros em 06/10/1988		1988	42	
		02. Diário de campo 2: Com início dos registros em 18/03/1989		1989	100	

<sup>80</sup> Numeração feita para identificação dos diários. Não é uma numeração original feita na pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular.

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Maapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

**SÉRIE - D**
**Produções dos alunos e avaliações**

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Atividades feitas pelos alunos 1	01. Texto de apresentação		1983 - 1984	7	
02.	Atividades feitas pelos alunos 2	01. Textos com recortes de jornal			11	
03.	Atividades feitas pelos alunos 3	01. Interpretação de texto LIVRO: <i>Alexandre e outros heróis</i> , de Graciliano Ramos. Trechos selecionados: 1. Apresentação de Alexandre a Cesária (pág. 9 -10); 2. Primeira aventura de Alexandre (pág. 11-18); 3. O olho torto de Alexandre (pág. 19-25)			9	
04.	Atividades feitas pelos alunos 4	01. Textos			19	
05.	Atividades feitas pelos alunos 5	01. Textos com ilustrações		23/05/1984	8	
06.	Atividades feitas pelos alunos 6	01. Avaliações do curso		15/12/1983	6	
07.	Atividades feitas pelos alunos 7	01. Matemática			24	
08.	Material produzido pela equipe para uso em sala de aula	01. Textos produzidos pelos alunos e digitados pela equipe do SAPÉ			47	
09.	Propostas de avaliação e de atividades para os alunos	01. Propostas de Avaliação		1988 / 1989	6 propostas	
010.	Avaliação	01. Teste		04/07/1994	7	
011.	Avaliação	01. Avaliações dos alunos		01/12/1988	70	10 avaliações de 7 páginas cada



Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
012.	Avaliação	01. Avaliações dos alunos		28/11/1989	156	12 avaliações de 13 páginas cada – Português e Matemát.
013.	Registro de reunião	01. Anotações da reunião de avaliação do curso de alfabetização		07/11/1988	4	
014.	Desenhos dos alunos 1	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 1 – Identidade do aluno <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorretrato</li> <li>• Nome</li> <li>• Registro da figura humana</li> </ul>		14/03/1988	12	
015.	Desenhos dos alunos 2	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 2 – Identidade do aluno <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho das mãos</li> <li>• O que sou, o que faço</li> <li>• Observação das mãos</li> </ul>		24/03/1988	8	
016.	Desenhos dos alunos 3	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 3 – Raciocínio espacial <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transposição de planos</li> <li>• Desenho da sala de aula Desenho da letra A</li> <li>• Lado de dentro e lado de fora</li> </ul>		17/03/1988	16	
017.	Desenhos dos alunos 4	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 4 – Percepção e estrutura da frase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho sobre as frases e explicação das intenções do desenho</li> <li>• Relação linguagem escrita / linguagem pictórica</li> <li>• Estruturação do pensamento pela letra e pelo desenho</li> </ul>		01/06/1988	9	
018.	Desenhos dos alunos 5	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 7 – A representação do mundo através da observação da lua e das informações de livros científicos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espanto diante da audácia dos cientistas</li> <li>• Fases da lua, sol, astros, astronautas</li> <li>• Terra ausente ou plana</li> </ul>		19 e 22 de setembro de 1988	9	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Informações dos livros de formação científica</li> </ul>				
019.	Desenhos dos alunos 6	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 8 – Desenho livre <ul style="list-style-type: none"> <li>Flores, olhos, casa, roça, mãos, animais</li> <li>Risco do bordado</li> <li>Lua e estrelas</li> </ul>		21/09/1988	12	
020.	Desenhos dos alunos 7	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 9 – Expressão através de algumas linguagens <ul style="list-style-type: none"> <li>Olho, olhar</li> <li>Percepção visual</li> </ul>		29/09/1988	5	
021.	Desenhos dos alunos 8	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 11 – Identidade do aluno <ul style="list-style-type: none"> <li>Representação de cada um (colega) pelo outro</li> <li>Registro da figura humana</li> <li>Os gostos: sinais distintivos</li> <li>O nome</li> </ul>		Março/1989	10	
022.	Desenhos dos alunos 9	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 12 - Lembranças da mata <ul style="list-style-type: none"> <li>Arvores / florestas</li> <li>Plantações</li> </ul>		21/03/1989	10	
023.	Desenhos dos alunos 10	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 15 – Construção de histórias e ilustrações a partir do espetáculo “ <i>Brincadeira do boi voador</i> ” – FUNARTE <ul style="list-style-type: none"> <li>Resgate da cultura de origem</li> <li>Construção de histórias (texto e ilustrações)</li> </ul>		Agosto/ 1989	9	
024.	Desenhos dos alunos 11	<b>01.</b> Fonte III – Linguagens Expressivas Lote 17 – Ilustrações de quadrinhas de amor de vários autores, inclusive dos alunos <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação linguagem escrita / linguagem pictórica</li> <li>A expressão gráfica dos alunos / riscos de bordado</li> <li>Universo temático dos desenhos: mãe, amor, coração,</li> </ul>		Outubro / 1989	31	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		bandeira, flores, casais, mão, casa, arvores, animais. • Concretização das emoções				
025.	Desenhos dos alunos 12	01. Fonte III – Linguagens Expressivas Lote ? – <i>Não identificado*</i>			7	
026.	Produção conjunta da turma	01. O livro do arroz	Organização de Cleide Leitão	Novembro / 1994	30	O livro foi produzido a partir da contribuição dos alunos da alfabetização da Escola Senador Correia, num intercâmbio de receitas de arroz com o Senegal.
027.	Produção conjunta da turma	01. A história de Anita	Todos os alunos da turma	19/06/1990	23	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPE

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

**SÉRIE – E**
**Seminários de Alfabetização de Adultos**

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Planejamento e Notas do Seminário e Alfabetização (Promovido pelo NOVA)	01. Proposta de pauta para reunião de 11/02/1981		11/02/1981	1	
		02. Decisões da reunião de 11/02/1981 sobre o “Seminário de Alfabetização de Adultos”, promovido pelo NOVA		11/02/1981	1	
		03. Notas do segundo encontro de alfabetização de adultos		06/06/1981	8	
02.	Planejamento dos Seminários do SAPE	01. Programação dos Seminários da Pesquisa “Confrontos ...” Vertente Alfabetização de Adultos Tema Central: “Acesso, produção e expressão de conhecimentos das comunidades populares”			1	
03.	Registros do Iº Seminário de Alfabetização de Adultos	01. I Seminário Interno de Alfabetização de Adultos Programação das Atividades		11 a 13 de julho de 1988	2	
		02. Transcrição – Fita 1			72	
		03. Transcrição – Fita 2 e 3			32	
		04. Transcrição – Fita 4			23	
		05. Transcrição – Fita 5			18	
		06. Índice temático do I Seminário de Alfabetização				Manuscrito
04.	Sínteses do 1º Seminário de Alfabetização de Adultos	01. Breve resumo da história de cada experiência			3	
		02. 1º Seminário de Alfabetização de Adultos – Questões levantadas por cada experiência			4	
05.	Registros do IIº Seminário de Alfabetização de Adultos	01. Transcrição – II Seminário de Alfabetização – Fev. de 1989		Fevereiro 1989	141	
		02. Índice temático do II Seminário de Alfabetização de Adultos			4	
06.	Registros do IIIº Seminário de Alfabetização de Adultos	01. Transcrição – Seminário de Alfabetização – 17.07.1989		17/07/1989	154	
		02. Índice temático do 3º Seminário de Alfabetização de Adultos – 17/07/1989		17/07/1989	4	
07.	Registros do Seminário de Alfabetização de Adultos	01. Transcrição – Seminário de Alfabetização de Adultos Caruaru / Jaboatão - Julho 1990		Julho 1990	14	
08.	Seminário com Assessores	01. Seminário com Assessores	Roberto Machado	09/04/1992	37	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SApÉ

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

**SÉRIE – F**
**Mapeamentos temáticos**

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Diários de campo	01. Digitação de diários de campo – (40 aulas)		24/08/1983 a 03/12/1984	48	
02.	Mapeamento temático dos Diários de Campo 1 (Fonte I)	01. Índice temático dos diários de campo de Cleide Leitão 02. Índice temático dos diários de campo de Cleide Leitão (com localização na fonte)			4 9	
03.	Mapeamento temático dos Diários de Campo 2 (Fonte I)	01. Índice temático dos diários de campo de Aída Bezerra 02. Índice temático dos diários de campo de Aída Bezerra (com localização na fonte)			4 9	
04.	Mapeamento temático dos Diários de Campo 3 (Fonte I)	01. Índice temático dos diários de campo de Rute Rios 02. Índice temático dos diários de campo de Rute Rios (com localização na fonte)			4 10	
05.	Mapeamento temático dos Diários de Campo 4 (Fonte I)	01. Índice comum dos diários de campo 02. Índice comum dos diários de campo (com localização na fonte)			8 25	Duas vias
06.	Roteiros de entrevista individual com alunos	01. Roteiro de Entrevista - Alunos do curso de alfabetização 02. Ficha de renovação de matrícula			2 4	Cinco vias
07.	Mapeamento temático das Entrevistas com alunos – [na matrícula] (Fonte II)	01. Texto-síntese das entrevistas com os alunos por ocasião da matrícula nos períodos relativos a 1988/ 1989 / 1990. 02. Índice temático do texto-síntese 03. Índice temático do texto-síntese (com localização na fonte)			19 2 3	Duas vias Duas vias Duas vias
08.	Mapeamento temático das	01. Índice temático – linguagens expressivas			5	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	atividades com alunos – [Linguagens Expressivas] (Fonte III)	02. Índice temático – linguagens expressivas (com localização na fonte)			8	
09.	Mapeamento temático das avaliações 1988/1989 (Fonte IV)	01. Índice temático – avaliação 1988 /1989		1988 /1989	3	
		02. Índice temático – avaliação 1988 /1989 (com localização na fonte)		1988 /1989	7	
010.	Mapeamentos temáticos Entrevistas Individuais com alunos (Fonte V)	01. Índice temático das Entrevistas individuais com alunos 1989		1989	4	
		02. Índice temático das Entrevistas individuais com alunos 1989 (com localização na fonte)		1989	6	
		03. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Jurema Pimenta Alves			02	
		04. Índice Temático - Entrevistas Individuais – João Vicente da Silva			02	
		05. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Aílton Corumbá de Souza			02	
		06. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Luciene Pereira de Oliveira			02	
		07. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Eliane Silva de Oliveira			02	
		08. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Antônia Pereira de Araújo			02	
		09. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Maria Madalena Nascimento de Oliveira			02	
		010. Índice Temático - Entrevistas Individuais – Rosiléia Cardozo da Silva			02	
011.	Mapeamento temático dos seminários de avaliação do percurso (Fonte VI)	01. Índice Temático – Seminários de avaliação do percurso			4	
		02. Índice Temático – Seminários de avaliação do percurso (com localização na fonte)			8	Duas vias
012.	Mapeamento temático das reuniões semanais da equipe de alfabetizadores (Fonte VI)	01. Índice Temático – Reuniões semanais da equipe de alfabetizadores				
		02. Índice Temático – Reuniões semanais da equipe de alfabetizadores (com localização na fonte)				
013.	Índice unificado das fontes de	01. Índice unificado das fontes de registro			2	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	registro	02. Plano geral de classificação das fontes			2	
		03. Índice geral da pesquisa – Capítulos temáticos e subtemas			2	

**Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular**  
**Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ**

SÉRIE – G

Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Educação Política

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Correspondência entre o SAPÉ e a equipe do MEB Caicó/RN	01. Correspondências diversas		1988 - 1990	20	
02.	TEXTOS 1	01. “A união faz a força”	Círculo operário de Caicó		4	
		02. Os cristãos e o Sindicato		11/02/1958	41	
		03. O que são as ligas camponesas?	Francisco Julião	1962	94	
		04. Como o livre fica cativo pelo voto	Cícero do Nascimento		1	Cordel
		05. Como se deve votar	Francisco Mota		1	Cordel
		06. Prefácios, à edição inglesa e italiana, e posfácio de “O queijo e os vermes” (???)			17	
		07. Desencontros políticos da igreja católica no campo	José de Souza Martins		4	Revista Tempo e Presença
		08. Questões sobre o sindicalismo rural	Leonilde Sérvolo de Medeiros		3	Revista Tempo e Presença
		09. O sindicalismo rural e seus desafios	Armando Dalla Costa	02/08/1989	11	
		010. Questão Sindical: amarras e desafios	Equipe MEB Caicó/RN	Março 1990	16	Duas vias
		011. Emergência de novo		08 a 13/04/1990		Jornal “Dois Pontos”
		012. Sindicalistas rurais alertam: há fome no campo		14 a 20/04/1990		Jornal “Dois Pontos”
		013. Aposentadoria Rural		14 a 20/04/1990		Jornal “Dois Pontos”
03.	TEXTOS 2 Sobre o MEB Caicó/RN	01. Análise da situação do MEB Caicó/RN		Janeiro 1988	5	
		02. Mapa da diocese de Caicó/RN			1	
		03. Planejamento trienal elaborado pelo Movimento de Educação de Base / MEB – Departamento de Caicó/RN, para o exercício 1988 – 1990		Dezembro de 1987	15	



Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		<b>04.</b> O MEB e a questão sindical 4	Isaias Bezerra de Araújo e outros	1989	35	
<b>04.</b>	Relatório	<b>01.</b> Relatório de Sindicalismo 1989.1	MEB Caicó/RN	1989	83	
<b>05.</b>	Avaliação do MEB	<b>01.</b> Continuação do processo avaliativo do MEB – elementos de revisão do planejamento			6	Material recolhido na reunião do MEB Nacional, em Brasília
<b>06.</b>	Carta	<b>01.</b> Carta de Rute e Aída, à Ubirajara Augusto e João Bosco, do MEB Nacional	Aída Bezerra e Rute Rios	01/08/1990	3	
<b>07.</b>	Material sobre o processo de acompanhamento do MEB	<b>01.</b> Programa de acompanhamento do MEB Visita preliminar de Ubirajara e João Bosco à equipe de Sobral		23 a 30 de abril de 1990	5	
		<b>02.</b> TEXTO: Elementos de reflexão sobre a prática de Educação Popular		1990	13	Documento elaborado originalmente como contribuição à assembleia da CNBB 1990
		<b>03.</b> Observações acerca da 1ª visita à equipe de Sobral Sobre o planejamento e sua execução			12	Carta do Sr. Abade aos missionários da paróquia depois de uma visita pastoral
<b>08.</b>	Atividades de trabalho Pesquisa Educação Política	<b>01.</b> Pesquisa Educação Política Informes de atividades	Rute Rios	17 a 21/03/1989	8	
		<b>02.</b> 1ª Visita de trabalho de campo na vertente educação política – previsão da agenda de trabalho em Caicó		16 a 21/12/1988	1	
		<b>03.</b> Resumo do Projeto Pesquisa Confronto (...) vertente Educação Política			2	
		<b>04.</b> Projeto de Assessoria em Educação Popular			6	
		<b>05.</b> Esboço de cronograma de atividades			2	
		<b>06.</b> Entrevistas a serem veiculadas nos programas radiofônicos sobre as áreas de pesquisa			2	Manuscrito
		<b>07.</b> Educação Política			4	
		<b>08.</b> Produções de rádio da pesquisa			2	
<b>09.</b>	Roteiro de Entrevista	<b>01.</b> Roteiro de entrevista com os agentes antes do início das atividades de pesquisa na área			4	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
010.	Transcrição de entrevista 1	01. Entrevista com Bel		04/10/1988	18	+ três folhas com desenhos
011.	Transcrição de entrevista 2	01. Entrevista com Chico Bento e Chico Garcia		05/10/1989	32	Duas vias
012.	Transcrição de entrevista 3	01. Entrevista com Gracinha		06/10/1988	21	+ três folhas com desenhos
013.	Transcrição de entrevista 4	01. Entrevista com Eugênia		07/10/1988	22	+ três folhas com desenhos
014.	Transcrição de entrevista 5	01. Entrevista com Chico		07/10/1988	15	+ três folhas com desenhos
015.	Transcrição de entrevista 6	01. Entrevista com Raimundo Melo		19/12/1988	12	+ três folhas com desenhos
016.	Transcrição de entrevista 7	01. Entrevista com Milton Araújo – 1º \presidente do STR de Caicó		Abril 1990	60	
017.	Transcrição de Entrevista 8	01. Entrevista com Cristino Jerônimo, atual presidente da STR de Caicó		18/04/1990	45	
018.		01. Pontos levantados pela equipe do MEB a respeito da entrevista com Chico Bento e Chico Garcia		05/04/1990	3	Pontos levantados pela equipe do MEB a respeito da entrevista com Chico Bento e Chico Garcia
019.	Mapeamentos temáticos	01. Fonte I: Diários de campo			8	
		02. Fonte I: Diários de campo (com localização na fonte)			11	
		03. Fichamento – Diário de Xico Barra da Espingarda			7	
		04. Fichamento – Diário de Graça Bom Jesus			7	
020.	Textos de Jornal e outros	01. Sindicatos e Igreja pedem um plano de emergência contra seca no Oeste		10/06/1990	1	Jornal O Poti
		02. Fetarn defende emergência		03/05/1990	2	Diário de Natal
		03. Situação complicada em Upanema		19/06/1990	1	Diário de Natal
		04. Religiosos solicitam plano de emergência		20/06/1990	1	Diário de Natal
		05. Trabalhadores de Jandaíra ameaçam caminhada até Natal		20/06/1990	1	Diário de Natal

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		<b>06.</b> Convite para reunião da Delegacia Sindical de Bom Jesus			1	
		<b>07.</b> Hino de queima das flores			1	
<b>021.</b>	Registro de benditos populares	<b>01.</b> Benditos Populares Localidade: Sítio Santana, município de Jardim de Piranhas	Cedidos pela Srª Anália Maria da Conceição		11	
<b>022.</b>	Relatório	<b>01.</b> XII Encontro Regional de Educação Política CNBB Regional Nordeste II		28 a 30/11/1986	17	
<b>023.</b>	Transcrição	<b>01.</b> I Seminário de Educação Política			151	
<b>024.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fitas de 01 a 06			135	
<b>025.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 07		22/11/1989	26	
<b>026.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 08		22/11/1989	24	
<b>027.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 09		22/11/1989	11	
<b>028.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 10		23/11/1989	25	
<b>029.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 11		23/11/1989	13	
<b>030.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 12		23/11/1989	20	
<b>031.</b>	Transcrição	<b>01.</b> II Seminário de Educação Política – Fita 13		23/11/1989	22	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ

SÉRIE – H

Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Vertente: Produção Associada

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	TEXTO 1	01. Algumas reflexões sobre a história e a produção	Xico Lara	Julho 1987	26	
02.	TEXTO 2 (livro)	01. Discurso y práctica en Educación Popular	Rosa María Torres	1988	97	
03.	TEXTO 3	01. Educação Popular e conscientização no meio rural latino-americano	Marcela Gajardo		13	
04.	Projeto	01. Projeto para o triênio 1989 - 1991		1989 - 1991	40	
05.	Transcrições	01. Reunião do projeto conjunto: Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada - (SAPÉ / CAPINA)			39	
		02. Reunião do projeto conjunto: Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada - (SAPÉ / CAPINA) Fita 2 – lado B			27	
		03. Reunião do projeto conjunto: Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada - (SAPÉ / CAPINA) Fita 3 – lado A			20	
		04. (sem título) - Reunião do projeto conjunto: Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada - (SAPÉ / CAPINA) – (continuação...)			18	
06.	Relatório Síntese3	01. Reunião do projeto conjunto: Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada - (SAPÉ / CAPINA) Destaque dos principais pontos abordados – janeiro/1994	Ricardo, Luiz, Xico e Martin (pela CAPINA) e Rute e Aída (pelo SAPÉ)	25 de agosto de 1994	13	5 cópias
07.	Projeto	01. Confronto de Sistemas de Conhecimento na Produção Associada – Projeto conjunto de Pesquisa SAPÉ / CAPINA			20	4 cópias

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
08.	Cronograma de trabalho	01. SAPÉ – Planejamento / Cronograma de trabalho para 1996		1996	6	
09.	Documentos referentes à AMAI – Associação dos Moradores da Vila do Arco-Íris	01. Carta ao CEDAL – América Latina, endereçada à senhora Henryane de Chaponay e projeto de troca de experiências.		13/06/1988	10	2 cópias
		02. Relato das reuniões de formação – AMAI com as seguintes datas: 05/12/1989; 18/12/1989; 20/02/1990; 06/03/1990; 13/03/1990; 20/03/1990; 07/05/1990; 08/05/1990; 09/05/1990; 14/05/1990; 16/05/1990; 21/05/1990; 23/05/1990;		Entre 05/12/1989 e 23/05/1990	18	Manuscrito
		03. Relatório do encontro em Nova Iguaçu nos dias 06, 07 e 08/?/1989		1989	1	
		04. Calendário de reuniões de 1990		1990	4	2 cópias
		05. Avaliação do intercâmbio AMAI a Putaendo			2	2 cópias
		06. AMAI			2	2 cópias
		07. Avaliação do intercâmbio AMAI a Terras Blancas			2	2 cópias
		08. Pesquisa Coletiva de Base – Brasil Relatório da quarta etapa. Avaliação Pesquisa Coletiva de Base - AMAI		Março de 2002	14	
		09. AMAI – 05/12/1994	Bete Vale	05/12/1994	13	
		10. Relato de visita à AMAI		25/05/1995	4	2 cópias
		11. Avaliação da AMAI – grupo ICB – transcrição de fita n° 1 – lado A			32	
		12. (sem título) – transcrição de reunião		21/11/1995	10	
		13. Informações gerais da 7ª Caravana para Brasília: 20 e 21 de maio de 1996		20 e 21/05/1996	1	
		14. Encontro AMAI / SAPÉ / CAPINA dos dias 25 e 26 de outubro de 1996		25 e 26/10/1996	7	2 cópias
		15. Relatório de visita SAPÉ / CAPINA			2	
		16. Carta de Bete Vale à M. Haan de Uries, Z.W.O. Groep	Bete Vale	28/10/1996	1	
010.	AMAI	01. Livro AMAI – Em busca de uma nova sociedade		1991	26	
		02. Livro: AMAI – A la recherche d'une nouvelle société		s/data		
		03. Relatório de prestação de contas com fotos das benfeitorias feitas na Instituição			35	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
011.	APARCA – Associação de Pequenos Agricultores do Córrego da Areia	01. Correspondência SAPÉ - APARCA		30/05/1996	2	
		02. Correspondência SAPÉ - APARCA		27/11/1996	2	
012.	RECOPA – Rede de Comercialização de Pequenos Agricultores Associados	01. Rede de Comercialização de Pequenos Agricultores Associados – RECOPA - Histórico			2	
		02. Carta para fundação da Rede de Comercialização de Pequenos Agricultores Associados – RECOPA			13	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Mapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ

#### SÉRIE – I

#### Relações Institucionais, Assessorias e Projetos do SAPÉ

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Documentos diversos do Projeto “CARTA” – Canteiro de Aperfeiçoamento e Reforço para Trabalhos de Alfabetização	01. Projeto de Implantação e Funcionamento			23	
		02. Projeto de Implantação e Funcionamento (com anexos)			42	
		03. <u>Anexo 1</u> – Síntese do Projeto				
		04. <u>Anexo 2</u> – Currícula dos técnicos				
		05. <u>Anexo 3</u> – Cartas de apresentação:				
		a. Victor Vicente Valla, ANPED				
		b. Maria Angelina de Oliveira, CEDAC				
		c. Marcos Arruda, PACS				
		d. Cristóvam Buarque,				
		06. Informações atualizadas sobre a implantação do projeto “CARTA”			3	
		07. Ata da assembleia de constituição do “CARTA” – Canteiro de Aperfeiçoamento e Reforço para Trabalhos de Alfabetização			4	
02.	Documentos diversos do grupo “ATO” – Alfabetização em Trabalhos e Oficinas (Escola Senador Correia)	01. Fundamentação da Proposta Curricular de Alfabetização de Jovens e Adultos		1997	10	Duas vias
		02. Proposta de Currículo – Educação de Jovens e Adultos			12	
03.	Projeto de constituição dos Coletivos de Autoformação	01. Subprojeto: Exploração limitada da pesquisa: “Confrontos de sistemas de conhecimento na educação popular” – Vertente Alfabetização de Adultos”. Metodologia da Pesquisa e Processos de Autoformação			12	
		02. Título do projeto Metodologia de Formação de Educadores: Coletivos de Autoformação			9	
		03. Roteiro para elaboração do documento + Avaliando nosso caminhar: Coletivo de Autoformação de Educadores do Rio de			20	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		Janeiro				
		04. TEXTO: Une proposition d'alphabétisation. Plus Je suis plus nous sommes			2	
04.	Documentos dos Coletivos de Autoformação em Pernambuco	01. Relatório de viagem <b>Objetivo:</b> Realizar seminário sobre alfabetização com as equipes das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Caruaru e Jaboatão	Aída e Rute	4 e 5/07/1991	7	
		02. Relatório de viagem (Recife/Natal e Jaboatão)	Aída, Rute e Cleide	28/10 a 01/11/1991	4	
		03. Relatório de Viagem Objetivo: preparação do III Seminário de Alfabetização de Adultos em Pernambuco e observação direta do uso do Almanaque do Aluá		30/05 a 08/06/1993	6	
		04. Resumo do projeto "Saber Ler" – Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes			4	
		05. Plano de ação Expansão do Projeto Saber Ler –agosto 1991 Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes		Maio de 1991	8	
		06. Projeto Saber Ler – depoimentos das alfabetizadas e alfabetizandos Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes		Julho de 1990	5	
		07. Pesquisa Educacional Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes			1	
		08. Histórico do Projeto Faz Ler Prefeitura Municipal de Caruaru			6	
		09. Relação nominal dos professores de Educação Integrada Prefeitura Municipal de Caruaru			3	
		010. Relação nominal dos coordenadores do Projeto Prefeitura Municipal de Caruaru			2	
		011. Cronograma de atividades a serem desenvolvidas em 1991 Prefeitura Municipal de Caruaru			1	
		012. Perfil demonstrativo do projeto Faz-Ler 1983 – 1991 Prefeitura Municipal de Caruaru			3	
		013. Atribuições / Responsáveis Prefeitura Municipal de Caruaru			1	
		014. Jornal Folha de Caruaru, nº 01 – Sítio Caldeirões – 3º Distrito		Junho de 1991	3	
		015. Informativo Faz-Ler, ano III, nº 09, 1991		Maio/julho	6	



Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
				1991		
		016. I Congresso de Educação Municipal “A situação do analfabetismo de jovens e adultos brasileiros e o projeto Faz-Ler”		abril de 1991		
05.	Texto	01. Desafios da Autoformação do Educador: Itinerário de uma Pesquisa Participativa (Exploração limitada do projeto “Confrontos de sistemas de conhecimento na educação popular” – vertente alfabetização de adultos)	Rute Rios e Aída Bezerra		35	Três vias
06.	Boletins do Coletivo de Alfabetização de adultos do Rio de Janeiro	01. Boletim ... Nº 0, ano I, maio de 1995		Maio de 1995	8	
		02. Boletim... Nº 1, Ano I, setembro de 1995		Setembro de 1995	8	
		03. Boletim... Nº 2, Ano I, fevereiro de 1996		Fevereiro de 1996	8	
		04. Boletim... 05. Nº 3, Ano 2, maio de 1996		Maio de 1996	8	
		06. Boletim... 07. Nº 4, Ano 2, setembro de 1996		Setembro de 1996	8	
		08. Boletim... 09. Nº 5, Ano 2, dezembro de 1996		Dezembro de 1996	8	
		010. Avaliação do Boletim... ➤ Roteiro ➤ Relatório da avaliação ➤ Modelo de ficha de avaliação ➤ Avaliação dos leitores – Boletim nº 5 fevereiro/1997			16	
		011. Correspondências de envio do Boletim...			9	
07.	CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de America Latina	01. Folder da Assembleia General Del CEAAL			1	
		02. Relatório de viagem IV assembleia Geral do CEAAL e relatório financeiro Cartagena de Índias – Colômbia		25 a 31/05/1997	10	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
08.	ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos	03. Folder do III ENEJA Palácio de Convenções do Anhembi/SP		05 a 06/09/2001	1	
		04. Ajuda memória da reunião de 19/07/1999, do comitê organizador do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos		19/07/1999	8	
09.	RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil	01. Folder Institucional da RAAAB			1	
		02. Folder   Institucional da RAAAB			1	
		03. Proposta de pauta e convite para a reunião dos representantes de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em Brasília		22 e 23/05/2001	5	
		04. Convocatória do Encontro Nacional da RAAAB		06/09/2001	1	
		05. Texto Informativo: “Por uma articulação nacional dos Fóruns Estaduais de EJA”	Alexandre Aguiar	16/08/2001	1	
		06. Boletim Articulação RAAAB, nº 35		Ago/94- mar/1995	6	
		07. Boletim Articulação RAAAB, nº 36		mar-abr/1995	6	
		08. Lista de contatos do Encontro Ampliado do Colegiado da RAAAB			3	
010.	Feira Latino-Americana de alfabetização	01. Relatório de viagem Participação na II Feira Latino Americana de Alfabetização /Salvador -BA		14 a 16/07/1993	6	
		02. Programação da IV Feira Latino-Americana de Alfabetização / Recife - PE		28/07 a 01/08/1997	10	
011.	Boletins DPH – Diálogos e Documentos para o Progresso da Humanidade	01. La carta de DPH, nº 11, abril 1997		Abril de 1997	4	
		02. La carta de DPH, nº 21, septiembre 1997		Setembro de 1997	4	Quatro vias
012.	Fichas BAM – Banco de Ajuda Mútua	01. Primeira produção de fichas BAM (DPH/BAM)	Coletivos de auto- formação de educadores do Rio de Janeiro e Pernambuco	1996	41	
013.	CCFD – Cemité Catholique contre La Faim et pour Le	01. Contrato entre SAPÉ e CCFD – Projeto Educação para a Cidadania Ativa		12/11/1997	1	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	Developpement	02. Contrato entre SAPÉ e CCFD – Projeto Educação para a Cidadania Ativa		23/11/1998	1	
		03. Contrato entre SAPÉ e CCFD – Projeto Educação para a Cidadania Ativa		24/11/1999	1	
		04. Certificado de recebimento		29/01/1998	1	
		05. Certificado de recebimento		10/12/1998	1	
		06. Relatório Financeiro do Projeto Formação para a Cidadania Ativa		02/06/1998	4	
		07. Informe Financeiro janeiro/setembro 1999 – Projeto Educação para a Cidadania Ativa		janeiro/setembro 1999	7	
		08. Notas da conversa com Marilza do CCFD	Rute Rios	23/02/1996	3	
		09. Texto: “O papel de intermediação das ODS – Organizações de Desenvolvimento Solidário, no fortalecimento do poder local	Marilza de Melo Foucher		3	
		010. Formulário de dados complementares a preencher pelo solicitante		26/12/1996	1	
		011. Formulário de dados complementares a preencher pelo solicitante		27/12/1999	1	
		012. Carta de compromisso assinada por Aída Bezerra, pelo projeto Educação para a Cidadania Ativa		17/02/1997	1	
		013. Dados bancários do SAPÉ			2	
		014. Correspondências diversas entre SAPÉ e CCDF			46	
<b>014.</b>	Contratos e Orçamentos (1)	01. Contrato de honorários da pesquisa “Ensino Médio: percepção de alunos e professores sobre a escola” SAPÉ/UNESCO/MEC		29/08/2001	8	
		02. Orçamento e prestação de contas do projeto		Setembro a dezembro de 2001	28	
		03. Declaração de envio de documentos à UNESCO			3	
<b>015.</b>	Correspondências	01. Correspondências e fax da pesquisa “Ensino Médio: percepção de alunos e professores sobre a escola”			32	
<b>016.</b>	Relatórios parciais	01. Relatório parcial de atividades da pesquisa “Ensino Médio: percepção de alunos e professores sobre a escola”	Alexandre Aguiar	01/10/2001	3	
		02. Relatório parcial de atividades da pesquisa “Ensino Médio: percepção de alunos e professores sobre a escola”	Alexandre Aguiar	16/11/2001	7	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
		03. Relação das escolas já pesquisadas (distribuição por caixas)			4	
017.	Relatório Final	01. Relatório final de atividades da pesquisa “Ensino Médio: percepção de alunos e professores sobre a escola”		setembro a dezembro de 2001	43	
018.	Assessoria ao PEJ – Programa de Educação Juvenil do município do Rio de Janeiro	01. Folder do curso de alfabetização de jovens e adultos		1996 (julho/ agosto/ setembro)	1	
		02. Carta de Maria Cristina Faber Castro à Diretoria do SAPÉ	Maria Cristina Faber Castro	1997	1	
		03. Carta de Cleide Leitão à coordenação do PEJ	Cleide Leitão	1997	2	
		04. Proposta de reestruturação/ampliação do PEJ		1997	11	
		05. Preparando o trabalho com o PEJ – reunião Cleide e Rute			2	
		06. Texto: a origem da proposta de autoformação			5	
019.	Relatórios da assessoria ao Projeto Educar para a vida – Imbariê (1995)	01. Relatório do I Encontro (após as mudanças)		15/09/1995	4	
		02. (Relatório do) II Encontro		22/09/1995	4	
		03. (Relatório do) III Encontro		06/10/1995	3	
		04. (Relatório do) IV Encontro		20/10/1995	2	
		05. (Relatório do) V Encontro		27/10/1995	3	
		06. (Relatório do) VI Encontro		10/11/1995	2	
		07. (Relatório do) VII Encontro		17/11/1995	3	
		08. (Relatório do) VIII Encontro		24/11/1995	2	
		09. (Relatório do) IX Encontro - AVALIAÇÃO		01/12/1995	5	
020.	Relatórios da assessoria ao Projeto Educar para a vida – Imbariê (1996)	01. Avaliação do acompanhamento durante o ano de 1996			4	
		02. (Relatório do) XI Encontro		19/04/1996	3	
		03. (Relatório do) XII Encontro		17/05/1996	3	
		04. (Relatório do) XIII Encontro		31/05/1996	8	
		05. (Relatório do) XIV Encontro		12/07/1996	8	
		06. (Relatório do) 15º Encontro		30/08/1996	3	
		07. (Relatório do) 16º Encontro		13/09/1996	5	
		08. (Relatório do) 17º Encontro		11/10/1996	4	
021.	Relatórios da assessoria ao Projeto Educar para a vida –	01. Projeto Educar para a vida		1997	8	
		02. Imbariê/SAPÉ: história de uma parceria		Setembro 1997	8	

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	Imbariê (1997)	03. Relatório do I Encontro		04/04/1997	3	
		04. Relatório do II Encontro		18/04/1997	4	
		05. Relatório do III Encontro		09/05/1997	2	
		06. Relatório do IV Encontro		12/07/1997	3	

## Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

### Maapeamento dos documentos existentes no acervo do SAPÉ

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

**SÉRIE – J**
**Documentos históricos do SAPÉ**

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
01.	Relatório	01. Relatório de Atividades do SAPÉ 1995		1995	66	
		02. Relatório de Atividades do SAPÉ 1996		1996	30	
		03. Relatório de Atividades do SAPÉ 1997		1997	47	
		04. Relatório de Atividades do SAPÉ 1999		1999	54	
		05. Relatório de Atividades do SAPÉ 2002		2002	16	
		06. Relatório de Atividades do SAPÉ 2003		2003	18	
		07. Relatório de Atividades do SAPÉ 2004		2004	8	
02.	Texto	01. Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura Texto publicado em: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). <b>Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras.</b> Campinas/SP: Mercado das Letras/ Associação Brasileira de Leitura - ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001	Alexandre Aguiar e Cleide Leitão	2001	13	
		02. Almanaque do Aluá nº 2: a construção da paz na diversidade Texto apresentado no 16º COLE – Congresso de Leitura e Escrita. UNICAMP, Campinas/SP, 2007.	Cleide Leitão, Alexandre Aguiar e Renato Costa	2007	11	
03.	Publicação	01. Cadernos BAM		2002 ?	48	
04.	Livro	01. Pedagogia do Oprimido	Paulo Freire		232	(*) Versão datilografada
05.	Transcrição	01. Seminário do MEB – promovido pelo NOVA		16 a 18 de agosto de 1985	286	
06.	Relatório	01. Relatório final do processo de auto-avaliação da Escola de Formação Quilombo do s Palmares - EQUIP	Maria Aída Bezerra Costa e Humberto Plummén	Novembro de 1999	107	Avaliação coordenada pelo SAPÉ

Nº	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR (SE TIVER)	DATA	Nº DE PÁGINAS	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
07.	Correspondências e Documentos da CNAS e CMAS	01. Diversos				CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social e CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
08.	Correspondências e Documentos da PALONG	01. Diversos				
09.	Ata de assembleia Geral	01. Ata de assembleia Geral Ordinária do SAPÉ - 2005		10/05/2005	4	
		02. Ata de assembleia Geral Extraordinária do SAPÉ - 2007		28/11/2007	4	
		03. Estatuto Social Consolidado do SAPÉ - 2007		28/11/2007	4	
		04. Ata de assembleia Geral Extraordinária do SAPÉ - 2009		27/03/2009	2	
		05. Lista dos sócios do SAPÉ			2	
		06. Relação do que ainda resta na sede do SAPÉ/Destinação			1	
010.	Relatório de Movimentação Financeira	01. Fluxo de Caixa 2005 em R\$ (Reais) – Projeto Institucional		Janeiro a dezembro de 2005	6	
		02. Fluxo de Caixa 2006 em R\$ (Reais) – Projeto Institucional		Janeiro a dezembro de 2006	7	
		03. Fluxo de Caixa 2007 em R\$ (Reais) – Projeto Institucional		Janeiro a dezembro de 2007	9	
		04. Balanço Patrimonial 2006		01/01/2006 a 31/12/2006	3	

## ANEXO 2

### Projeto da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular

#### PROJETO

#### O CONFRONTO DOS SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR

##### 1. APRESENTAÇÃO

##### 1.1. A história do projeto e do grupo que o apresenta

A história deste projeto tem muito a ver com a convergência de algumas indagações relativas ao encaminhamento dos trabalhos de educação popular. Essa constatação já deve ter sido feita por muitos mas, no caso particular do grupo que se propõe a formular este projeto, é fruto de uma longa trajetória de envolvimento direto — e a vários níveis — com as atividades de educação popular. As pessoas que compõem o grupo (\*) já estiveram ligadas (ou ainda estão), em diversos contextos de meio popular urbano (favelas, periferia e centro de grandes cidades) e de meio rural, a programas de desenvolvimento de comunidades, animação de grupos e comunidades, atividades pastorais, alfabetização de adultos, associações de trabalhadores em torno de interesses diversificados, cooperativas; e ainda: formação de educadores, assessoria a projetos de educação popular, avaliação, elaboração de artigos e subsídios destinados a agentes de educação popular. Portanto, o trabalho que pretendemos desenvolver não é uma reflexão sobre os "outros" mas juntamente com outros e a partir de uma experiência já acumulada.

Colocando em comum as nossas preocupações, constatamos a nossa afinidade quanto à urgência em repensar algumas das atuais alternativas da educação popular em nosso país e, em função deste fato, não queríamos perder a oportunidade de, juntos, enfrentarmos esses desafios que se situam muito concretamente em nosso campo de trabalho.

Assim, respaldados em nossa experiência, decidimos animar uma reflexão

---

(\*) Estamos anexando o "curriculum vitae" de cada um dos componentes do grupo comprometido com a execução deste projeto.



2.

xão coletiva que pode beneficiar o tipo de participação que alguns processos de educação popular vêm tendo na luta de transformação social. A urgência dessa tarefa nos leva, portanto, a redirecionar, enquanto grupo, as nossas possibilidades de trabalho em busca de perspectivas mais claras e de práticas mais condizentes com os objetivos da recriação das condições de existência.

#### 1.2. Necessidade de apoio das agências de cooperação internacional

Temos observado que o ativismo vem desperdiçando muito dos nossos esforços porque, enquanto tal, não inclui como prática a análise dos elementos que a experiência acumula. As ações em processo ficam, assim, prejudicadas em termos do que elas poderiam produzir como conhecimento imediatamente vinculado a uma realidade em movimento. Muitas distorções vão se cristalizando e se institucionalizando porque não se constrói, como parte do mesmo processo de atuação, um referencial capaz de enriquecer as possibilidades do trabalho.

Dentro dessa perspectiva, o que estamos propondo como projeto tem características de uma pesquisa-participante e a sua operacionalização exige, consequentemente, o envolvimento e a participação direta de algumas experiências de base.

Temos a certeza de que o esclarecimento das dúvidas e questões que tentamos explicitar no corpo deste projeto interessa muito de perto a todos os agentes de educação popular que, como nós, estão preocupados com o conteúdo político dos trabalhos que desenvolvem. Pensamos que um tal investimento interessa também às agências de cooperação internacional que atualmente patrocinam uma parcela importante das atividades de educação popular no Brasil.

Sabendo que um projeto dessa natureza se assenta com maior peso nas atividades de elaboração queremos, nessa oportunidade, justamente reivindicar o respaldo dessa Agência de Cooperação para a atividade de construção de nossas próprias referências de trabalho, para a fundamentação dos nossos próprios critérios de atuação, para a busca de uma maior vinculação em

3.

tre a proposta e a prática de educação popular.

Esperamos que essa postura política seja compreendida e que, nesses termos, o projeto que ora é apresentado possa obter dessa Agência o apoio de que necessita para a sua concretização.

## 2. JUSTIFICATIVA

### 2.1. Concepção do projeto

Em princípio, o conjunto das atividades que são atribuídas à educação popular trata substancialmente das condições de criação, expressão e aquisição de conhecimentos pelos grupos populares, em função de seu fortalecimento político. As implicações para o desenvolvimento dessa tarefa são muitas, inclusive porque ela é realizada no interior de situações muito concretas vivenciadas pelas camadas populares. Podemos adiantar alguns dos aspectos que interferem no andamento desses trabalhos:

- . a conjuntura social do país
- . o contexto específico do grupo popular envolvido com a ação
- . a qualidade da interferência das instituições que patrocinam as atividades ou dos grupos de agentes que promovem o trabalho
- . a qualidade das relações que se estabelecem entre os agentes e os grupos populares
- . o grau de iniciativa e participação dos grupos populares no processo
- . o tipo de atividade que está sendo dinamizada.

O modo como esses diversos fatores e atores interagem, criando as condições concretas de atuação, não é um acaso. Supõe deliberações em instâncias diversas e que podem, inclusive, se contrapor umas às outras. E, na dependência do que se pretende com o trabalho de educação popular, as possibilidades de cada situação podem ser exploradas diferentemente. Por exemplo: um grupo de trabalhadores rurais pode se organizar em torno dos problemas do consumo sem nunca chegar a discutir as questões do processo de produção como um todo.

4.

Dentro dessa dinâmica, o que nos preocupa atualmente é que, por um lado, o núcleo principal do trabalho — que seria a dinamização de processos de conhecimento — vem perdendo peso em consequência do ativismo que caracteriza uma boa parte das iniciativas ditas de educação popular. Esse ativismo está frequentemente vinculado seja à perspectiva de atuação das instituições, seja à ótica imediatista dos agentes. A prática do ativismo costuma confundir apoio às iniciativas populares com volume de atividades em andamento, ou o estado de mobilização permanente com participação real das populações. Em geral, esse estilo de atuação não permite a apreensão da complexidade dos processos sociais nos quais essas intervenções se fazem presentes.

Por outro lado, vimos observando também — e para nós isso é muito mais sério — que muitas das experiências de educação popular, que atuam com vistas à ampliação do universo de conhecimento das camadas populares, têm servido de canal para a transferência de um saber que encontra pouca correspondência no universo cultural dos grupos com quem se trabalha. Fortalecendo a transferência desse saber, os agentes o fazem como se a "fragilidade" das camadas populares residisse na carência do conhecimento já produzido e em uso por outros segmentos da sociedade. Nessa direção não reconhecem, na sua prática, a existência de um confronto entre dois sistemas de conhecimento: o que está referendado nos processos da ciência e o sistema ou sistemas que as camadas populares têm produzido para explicar a sua realidade. Na verdade, trata-se do confronto entre duas racionalidades, o que, ao longo do processo, traz consequências muito significativas.

A mais abrangente dessas consequências é o fortalecimento, puro e simples, da dominação através da "colonização" do pensamento do outro. Esse caminho tem levado diretamente à desestabilização dos sistemas de conhecimento originalmente em uso pelas camadas populares, o que resulta no enfraquecimento das suas possibilidades de afirmação, autonomia e desempenho social.

No confronto entre as "verdades" da ciência e as "ignorâncias" diagnosticadas nos outros sistemas de conhecimento, a postura de superioridade é sempre do primeiro: carrega consigo as referências de um saber instituído, legitimado e competente. Nessa relação, o segundo tende a caminhar no sentido do aprofundamento do seu estigma de parceiro frágil, incompetente e,



5.

portanto, necessitado do outro para se ver reconhecido. E ainda: a apropriação e o uso que se faz das aquisições do saber científico nem sempre têm sido de modo a torná-lo um patrimônio universal; muitas vezes esse saber funciona como um respaldo para a reprodução de relações sociais desiguais.

Nisso não vai nenhum preconceito em relação às aquisições da ciência, o que seria uma atitude obscurantista. Mas, sim, uma resistência em reconhecer seus processos como sendo os únicos capazes de revelar o desconhecido da realidade e uma dificuldade em aceitar os seus resultados como sendo as únicas verdades. As demais consequências dessa transferência de saber, de uma forma ou de outra, também concretizam um procedimento de "colonização", como tentaremos explicitar nos exemplos que se seguem.

2.1.1. O desenraizamento social e/ou cultural de indivíduos e grupos:

a. a formação de lideranças

As instituições que atuam no meio popular insistem em selecionar indivíduos que no seu meio social exercem um grau de influência significativo, na intenção de capacitá-los para o desempenho de tarefas definidas no próprio âmbito das instituições. Esses indivíduos recebem uma "formação" e o que ocorre, na maioria das vezes, é que no final de aigum tempo essas pessoas começam a perder as suas referências originais e a eleger o modelo oferecido pela instituição como sendo a sua nova referência. Ora, o padrão de valores, que fazia com que esse indivíduo fosse anteriormente identificado e acolhido como uma pessoa capaz de assumir e interpretar o pensamento e os interesses locais, pode perfeitamente não coincidir com o padrão de valores da instituição (ou dos agentes). Como os indivíduos não podem ser abstraídos de sua cultura, tem acontecido que, de um lado, as comunidades terminam por rejeitar aquela pessoa na qual não conseguem mais encontrar o mesmo grau de identidade anterior: ela mudou. E, por outro lado, como o indivíduo passou, isolada e progressivamente, a ter uma vivência diferente daquela do seu grupo de origem, ele também não mais reencontra

6.

os seus motivos de identificação com a comunidade à qual pertence. Daí por diante, ele se desenraiza e se perde: não tem mais a mesma vinculação vital com o seu grupo e, frequentemente, não consegue assumir integralmente os padrões da instituição; não chega a falar com segurança nem uma linguagem nem outra.

b. o índio e o negro

Esses exemplos valem como destaque enquanto essas duas culturas têm uma importância muito grande, histórica e atual, na formação da sociedade brasileira; e enquanto ilustram as relações (não todas) que estabelecem com a cultura "branca" ocidental.

O universo simbólico de cada uma dessas culturas é extremamente diferenciado. Mas, cada uma delas guarda o seu conjunto de significados. Esse conjunto de significados tem sido sistematicamente bombardeado na tentativa de substituí-lo progressivamente pelos significados de outro universo, simbólico também, da cultura ocidental. Apesar dessa guerra secular nós ainda identificamos resistências.

Por exemplo, o cacique Megaron dizia, numa entrevista a uma antropóloga, que "desde que o branco chegou com a explicação de que as manchas da lua eram o efeito de sombras das crateras, o índio não pôde mais olhar para a lua do mesmo jeito". Na cultura Txucarramãe, as manchas da lua são queimaduras decorrentes da luta com o sol. O sol, mais forte e ardiloso, venceu a lua e, desde então, vivem separados (do que se deduz que houve época em que viviam juntos).

Nisso vai toda uma explicação da origem e do equilíbrio dos astros. Mas o branco não perguntou sobre ela. Deu a sua versão científica e quebrou a unidade do universo explicativo daquela cultura. O que queremos dizer é que essa invasão é extremamente destruidora da identidade cultural dos grupos indígenas. A perda da identidade significa de perto o enfraquecimento de um povo. E o que vale, politicamente, um povo enfraquecido? Por falta de resistência é induzido mais facilmente à degradação e à submissão. Perde os seus motivos de luta.

Nessa mesma linha, a cultura negra nos explica as manchas da lua como a presença de São Jorge com seu cavalo sobre a lua. No culto africano, Ogum (São Jorge é o seu nome de batismo cristão para fugir às perseguições)

7.

guições religiosas) é uma entidade de muito poder e uma série de fenômenos é explicada a partir de sua interferência. Ogum faz parte, juntamente com outras entidades, de todo um universo explicativo.

As pessoas que assim vêm o mundo tendem a negar que o homem esteve na lua e preferem dizer que em termos de cinema e televisão tudo é possível produzir. Alguns educadores, no entanto, insistem na necessidade de comprovar, para as mesmas, o fato científico porque ele tem caráter objetivo, ou seja, é verdade. A outra explicação é considerada como uma representação mágica, simbólica, e precisa ser desmitificada.

Não queremos correr o risco de que a formulação dessas preocupações possa ser entendida nos termos de uma postura ética em torno da preservação do tradicional. Na verdade, o que pretendemos é chamar atenção para o necessário reconhecimento do confronto de diversidades culturais que se movem. Não se trata de um confronto do tipo competitivo ou destruidor mas de uma relação dinâmica que permite a qualquer das culturas se recriar, se redefinir, se enriquecer e enriquecer as outras; e não de violentá-las e/ou de ordená-las tendo como padrão a cultura dominante.

#### 2.1.2. A reprodução dos modelos vigentes

##### a. a formação profissional

Entre os muitos problemas criados pelas distorções da estrutura de nossa sociedade estão o desemprego e a falta de oportunidade para um melhor preparo profissional. No sentido de responder a uma parcela dessas necessidades, muitas iniciativas de caráter educativo têm investido esforços e recursos em programas de formação profissional.

No seu ponto de partida, a maioria dessas iniciativas tem uma crítica a respeito do funcionamento do sistema capitalista e um discurso que inclui a transformação da sociedade. Mas, em termos de sua concretização nos cursos de formação profissional, vamos descobrir a repetição dos mesmos modelos do ensino profissional patrocinado pelo sistema. Quer dizer, admitem que o operário consuma a aprendizagem e adquira justo aquela parcela de saber técnico que o qualifica como alguém especializado num determinado ramo profissional (eletricista, torneiro



8.

mecânico, marceneiro, etc.).

Ora, um dos mecanismos eficazes de reprodução do sistema consiste em garantir a divisão da sociedade entre os que pensam e comandam e os que executam as tarefas. Na medida em que a formação profissional se limita à aquisição de um saber técnico restrito às exigências das empresas, está reforçando a condição dos trabalhadores enquanto meros executores de tarefas no plano da produção. Quando muito, paralelamente ao quadro da aprendizagem profissional, esses cursos guardam um espaço destinado ao estudo da realidade, análise e crítica do sistema. Num certo sentido, esse procedimento reitera a dicotomia entre o pensar e o fazer. Há toda uma perspectiva a ser trabalhada e concretizada (alguns já avançam nessa direção) que enxerga a aprendizagem profissional fora da estreita relação de dependência das estruturas de produção presentes. Não mais na linha de "fabricar" operários de acordo com a estrita demanda das empresas capitalistas. Isto requer que a aprendizagem profissional seja vista também como um processo de conhecimento participado, no qual a relação entre o pensar e o fazer está inscrita em todos os seus procedimentos.

Evidentemente, essa perspectiva põe em xeque todo o sistema clássico da aprendizagem profissional, desde a qualidade das relações entre monitores e alunos até o próprio conteúdo do trabalho.

b. a educação política

De uma forma ou de outra as iniciativas de educação popular pretendem uma atuação que, em última análise, se alinhe às tendências de oposição ao sistema social vigente. Porém, entre esse discurso de oposição e a prática vai uma distância significativa que tende a não confirmar o discurso. Nesse sentido, a diversificação de posições, entre as diferentes iniciativas de educação popular, é enorme. Mas nos arriscamos a dizer que têm muito em comum quando tratam de questões de educação política.

Em primeiro lugar, os agentes têm tendência a se posicionar enquanto "formadores" da consciência política dos grupos populares como os quais trabalham. O que pressupõe a existência de um modelo de consciência política por parte do agente e a inexistência dessa mesma consciência política por parte dos grupos populares. Via de regra, os elementos

9.

da formação dessa consciência política passam pelas idéias, pelas reflexões, pelas cartilhas e subsídios orientados pelos agentes. Torna-se assim uma questão de apreensão, de aprendizado.

Em segundo lugar, o político é visto como um aspecto ou uma dimensão da vida do homem, e não como uma relação presente em todas as outras práticas da sua vida. Em decorrência dessa concepção, o político passa a ser identificado somente em ações, momentos e instituições específicas, sindicatos e partidos. Nesse sentido, a educação política dá ênfase ao preparo dos grupos populares para uma militância nesses espaços quase sempre já definidos.

Tudo isso tem muito a ver com a noção de poder com a qual se lida. Temos encontrado, frequentemente, nas discussões com as experiências de base, uma noção de poder que nos leva a crer que, na sociedade, o poder está disposto verticalmente. Enquanto a trama de poder que dá consistência ao funcionamento da estrutura capitalista, digamos, a sua horizontalidade, não conta, não é analisada. Uma ação política só é reconhecida como eficaz quando se inscreve no confronto direto com as diversas instâncias do poder institucionalizado ou nas organizações que dão acesso a esse confronto.

O risco maior, talvez, que vemos nessa racionalidade de luta é que a criatividade fica muito restringida às formas de luta já consagradas e muitas delas já absorvidas pelo sistema.

Com esses exemplos pretendemos ilustrar algumas dúvidas e questionamentos que, no momento, mobilizam o nosso esforço de trabalho na busca de uma maior clareza quanto às formas e conteúdos de uma educação popular que se pretenda parte de uma ação de transformação.

## 2.2. Expectativas

As expectativas que alimentamos quanto às possibilidades deste trabalho não são as de obter soluções globais ou chegar a um grau de clareza absoluta quanto as questões abordadas. Diríamos que essas expectativas estão mais próximas:



10.

- . do enfrentamento de alguns desafios da prática
- . da dinamização de um processo coletivo de esclarecimento dessas dificuldades concretas
- . da tentativa de aprofundamento teórico das noções fundamentais que vêm orientando a maioria das intervenções caracterizadas como educação popular
- . do estudo e da tentativa de definição de outras referências mais capazes de apreender a realidade de nossa atuação
- . da contribuição, durante todo o processo de trabalho, e através dos seus resultados, no debate de questões que preocupam a todos os que (agentes, assessores, agências de cooperação internacional), direta ou indiretamente, se encontram vinculados às atividades de educação popular. Esse procedimento implica também numa abertura para a crítica e outras contribuições que possam enriquecer o andamento do trabalho.

Todo esse conjunto de expectativas está expresso na metodologia de execução deste projeto e que detalhamos a seguir.

### 3. METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO

A realização deste projeto está apoiada no método da pesquisa-participante. Nessa pesquisa estarão envolvidos três níveis de participantes: nós, os responsáveis pela execução deste projeto (quatro técnicos); os agentes das experiências de base (quatro experiências de base) comprometidas com esta proposta de trabalho; e os grupos populares envolvidos na atuação das referidas experiências. Dispensamo-nos de descrever o método da pesquisa participante por já ser uma forma de trabalho bastante difundida.

#### 3.1. Escolha das experiências de base

A escolha das experiências teve como critério fundamental a signific

11.

ção atual da atividade que cada uma delas desenvolve. Nesse sentido, consideramos como significativas aquelas atividades que hoje proliferam mais em nosso país como as que são mais abrangentes como tipo de ação. Para nós, essas características indicam a necessidade de analisar mais detalhadamente a qualidade da contribuição dessas atividades no processo de transformação social. Assim pensando, selecionamos:

- . a alfabetização de adultos
- . a educação política
- . as formas alternativas de produção
- . e os ensaios de organização de populações tidas como marginalizadas.

Outros critérios interferiram, tais como: a diversidade de situações e enfoques, e a disponibilidade e interesse dos agentes das experiências. Foram escolhidas duas experiências no meio urbano e duas no meio rural. Para o meio urbano preferimos trabalhar em situações de cidade grande (Rio de Janeiro e São Paulo) que, dada a sua complexidade, oferecem um leque maior de elementos a analisar. E para o meio rural optamos pela localização de uma experiência no sul (possivelmente Santa Catarina) e outra no nordeste (Rio Grande do Norte) do país. Assim, com essa diversificação de contextos, temos a impressão de dispor de um volume significativo de dados para confrontar.

Com relação ao interesse das experiências de base na execução deste projeto, desde algum tempo vimos realizando consultas junto às mesmas na intenção de formalizar a sua participação. Alguns documentos que se encontram anexados confirmam a adesão e o compromisso de participação das experiências que integrarão a dinâmica do trabalho que se tem em vista.

### 3.2. Caracterização das experiências de base

Para dar uma visão mais concreta do projeto achamos conveniente informar, sucintamente, sobre os motivos específicos que nos levaram a escolher cada uma dessas atividades educativas bem como caracterizar, rapidamente, o contexto no qual se situa cada uma das experiências de base que promove a atividade selecionada.

### 3.2.1. Alfabetização de Adultos

Considerando a demanda da alfabetização de adultos como um dado marc  
damente conjuntural, constatamos que no atual contexto político-econômico  
do país vem ocorrendo um crescimento tanto na procura quanto na oferta de  
serviços de alfabetização de adultos.

Durante o período mais repressivo que vivemos nos últimos vinte anos,  
as possibilidades de reestudar, reinventar e diversificar os métodos e a  
abordagem que se faz desta atividade foram muito limitadas. Agora, diante  
do crescimento da procura de serviços de alfabetização de adultos e da ne  
cessidade de um melhor preparo dos alfabetizadores para enfrentar essa de  
manda, estamos convencidos da importância de uma dedicação mais específica  
a essa temática. Além desses motivos, a clara definição do tema enquanto a  
tividade de conhecimento confirma a sua importância para essa pesquisa.

Achamos desnecessário argumentar sobre a procedência da necessidade  
de alfabetizar adultos e sobre a urgência das respostas a essa necessidade  
num país de trinta milhões de analfabetos, segundo dados oficiais.

A experiência selecionada é o Curso de Alfabetização de Adultos que  
funciona na Escola Senador Correia, na parte da noite. A Escola se locali  
za no bairro das Laranjeiras (Rio de Janeiro) que é marcadamente de classe  
média. O Curso já conta com três anos de experiência e é frequentado sobre  
tudo por domésticas, porteiros, faxineiros, operários da construção civil,  
etc. Os alunos se cotizam para o pagamento do aluguel de duas salas da Es  
cola e para a compra do material escolar. O Curso não tem nenhuma vincula  
ção formal com a estrutura da Escola onde funciona.

Conta-se com duas turmas em processo de aprendizagem (uma iniciante e  
outra de reforço da alfabetização) e o ensino está sob a responsabilidade  
de profissionais liberais que realizam esse trabalho na qualidade de volun  
tários. Entre os professores se encontram dois dos técnicos desta pesquisa  
e que pretendem manter essa vinculação e aprofundá-la tendo em vista o no  
vo programa de trabalho assumido.

Dentro da perspectiva em que tentamos alinhar esse estudo, podemos a  
diantar que um processo de alfabetização de adultos visto enquanto etapa  
de acesso ao mundo letrado, não nos convence. Se a alfabetização de adul



tos não é tomada isoladamente mas enquanto parte integrante de um processo de conhecimento mais global, temos que tomar outros caminhos. De qualquer forma, o ponto de partida seria muito mais o conhecimento já existente no grupo e as suas interrogações sobre o desconhecido. A alfabetização se daria no interior desse processo, dinamizado por todo o grupo e não só pelo monitor.

### 3.2.2. Educação Política

Este é um dos temas mais abrangentes da educação popular. Da conscientização à libertação há um percurso que a maioria dos agentes gostaria de ver trilhado pelas populações com quem trabalham. Se possível, dentro de um curto espaço de tempo. E ocorre um verdadeiro desestímulo quando constata-se que um bom número de líderes "conscientizados" escolhe uma militância ou uma direção que não corresponde à orientação recebida anteriormente. Os agentes se questionam longamente sobre a eficácia do trabalho que desenvolvem com tanto empenho. Consideramos que esse é um desafio concreto que não poderíamos ignorar e que nos interroga muito de perto.

Para efeito dessa pesquisa, selecionamos uma experiência onde a educação política se constitui, explicitamente, como atividade preponderante. A experiência em questão é desenvolvida pelo Departamento Caicó do Movimento de Educação de Base. Por sua vez, o Movimento de Educação de Base é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado em 1961, e que atua em quase todo o país com a ajuda financeira do governo federal e de agências de cooperação internacional.

O município de Caicó está localizado na região sertaneja do Estado do Rio Grande do Norte e a população com quem o Departamento do MEB trabalha é sobretudo de meio rural (pequenos proprietários, assalariados e parceiros). Parte dessa população vive hoje uma situação de conflito por se localizar em terras que serão desapropriadas pelo Estado em função da construção de uma usina hidroelétrica. O deslocamento e o consequente assentamento em outras áreas implicará em mudanças substanciais na vida desta população.

O trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe de Caicó está estru

14.

turado de forma a assessorar grupos populares, sejam enquanto categorias de trabalhadores rurais (questões de terra e sindicato), sejam enquanto participantes de comunidades (organização social e produção).

### 3.2.3. Formas Alternativas de Produção

Quando se trata de inscrever as atividades produtivas no processo de transformação social, a primeira tendência é investir na formulação de modelos que contenham uma solução macro-econômica. Em termos concretos a viabilização dessas macro-soluções se situa num futuro tão distante e, de tal forma, implica na superação de obstáculos extremamente complexos que só pode ser conjugada no condicional.

Nós estamos convencidos de que a transformação na ordem da produção passa também por transformações de igual profundidade ao nível de outras relações constituintes da trama social (relações de saber, de poder, relações entre as diversas categorias de trabalhadores, relações culturais, etc.). Quer dizer, a instância do econômico não é assim tão autônoma.

Menos cartesianamente, pensamos que as alternativas da produção de bens, para ganhar eficácia, precisam ser vivenciadas em termos de micro-experiências e estudadas enquanto um processo que envolve e é envolvido pelo contexto social imediato que lhe dá realidade.

Em segundo lugar, essa experimentação não é simplesmente um teste de modelos, mas já seria o reforço das possibilidades de criação e transformação aqui e agora.

Em terceiro lugar, essas iniciativas não nascem com objetivo de se opor às estruturas de poder vigentes. Isso seria uma decorrência. Em geral elas nascem por força da necessidade de sobrevivência e expressam a capacidade dos trabalhadores de reorganizarem as suas condições de existência.

Essas idéias não se colocam, portanto, em termos de uma utopia. A atividade foi escolhida como um dos campos da pesquisa, justamente por ter hoje uma significação real: proliferam experiências alternativas de produção, tanto no meio rural como no meio urbano, e são inclusive objeto de apoio financeiro das próprias agências internacionais. Essas iniciativas têm mo

15.

bilizado principalmente as categorias dos assalariados (urbanos e rurais), dos sem terra, dos pequenos proprietários e dos artesãos.

Nós ainda não chegamos a precisar, entre as diversas possibilidades que se oferecem, a experiência que participará da pesquisa. Contudo, a nossa escolha recairá, sem dúvida, sobre uma iniciativa localizada no sul do país obedecendo ao critério de diversificação de contextos. Porém, nos a traí também o fato de ser a população do sul muito marcada pela colonização de imigrantes de origem européia e, nesse sentido, conta com uma vasta tradição na agricultura. Hoje há uma tendência no movimento rural no sentido de recuperar essa tradição, atualizá-la, ou mesmo reorientá-la, tendo em vista a reorganização da produção em outras bases.

#### 3.2.4. Ensaio de Organização de Populações tidas como Marginais

Pouco peso político se tem dado à população, cada vez mais numerosa, que não mantém um vínculo formal com a estrutura produtiva. Menos ainda aos que, por força de circunstâncias pessoais (quase sempre sociais) desistem, foram rejeitados ou renunciaram a qualquer compromisso com a ordem estabelecida. São definidos como marginais como se, no caso, esse conceito tivesse alguma consistência.

Nós estamos interessados justamente na contribuição que essa população, dita marginal, tem a dar numa perspectiva de transformação social a través de sua vivência e do pensamento que vem produzindo. Se existe um setor que interroga com a vida a estrutura da sociedade é, por condição, esse. Fica evidente para nós, que essa não é uma população ausente do processo social ou improdutivo.

Tendo sido rejeitados pelo sistema, esses grupos tendem a refazer valores (de liberdade, de solidariedade, de afetividade, sobre a vida e sobre a morte) que não estão submetidos às normas e aos controles sofridos pelos demais segmentos que são reconhecidos, legalizados ou perfilhados (como os contraventores) pela sociedade.

De mais, supõe-se que os grupos de pedintes, ladrões, prostitutas, e outros homens da rua, sem moradia ou emprego, não guardam o menor vínculo



16.

de organização que lhes permita desempenhar um papel histórico qualquer. Portanto, não interessam politicamente. Estamos dispostos a ver mais de perto como se passa a vida organizativa e como se processa o conhecimento nesse nível da população.

A experiência consultada a participar desta pesquisa se denomina "Homens de Rua" e lida justamente com essa categoria de pessoas na cidade de São Paulo. É uma iniciativa da OAF (Organização do Amor Fraternal) que tem a tradição de trabalhar com prostitutas, menores abandonados e pedintes. Nesse caso específico, a OAF trabalha já há algum tempo com homens e mulheres que vivem sob viadutos, árvores ou casarões abandonados e sobrevivem da coleta de lixo e papel.

Ultimamente esses apanhadores de papel se propuseram a melhor organizar a sua atividade, uma vez que o ramo foi invadido por outros setores mais bem equipados (empresas com veículos à disposição). No momento estão debatendo a criação de uma associação de catadores de papel.

Preferimos lidar com a referência de um núcleo menos disperso — como esse da associação de catadores — para melhor conhecer, em termos de um processo, os fatores que interferem (ou interferiram) na formação de suas decisões e de seu conhecimento.

### 3.3. Execução

#### 3.3.1. Caracterização do trabalho

As características mais importantes do método da pesquisa-participante são: em primeiro lugar, o comprometimento direto dos grupos pesquisados na própria condução dos trabalhos; e, em segundo lugar, a obtenção e uso imediato dos resultados sem ter que aguardar os procedimentos conclusivos de uma pesquisa clássica. Quer dizer, o trabalho beneficia a todos os participantes, e de modo diferente segundo o seu contexto, no momento mesmo em que o trabalho está acontecendo.

Por exemplo, um seminário com a equipe de uma das experiências de base sobre as questões que a pesquisa de campo vai colocando, já pode dar

17.

margem a refazer uma noção, por vezes muito fundamental até então, e/ou repensar a qualidade das relações agente X grupo popular. É o próprio conhecimento que vai sendo refeito ao longo do caminho, podendo mesmo interferir na formulação da pesquisa.

Essa dinâmica está muito mais perto do acontecimento do que uma interpretação sobre os fatos que só virá registrada num relatório final de trabalho. A pesquisa terá, portanto, enquanto resultados, o conhecimento que ela vai ajudando a refazer e os fatos que decorrem da dinâmica de sua realização.

### 3.3.2. Atividades Específicas

Levando em conta a ênfase nos tipos de resultados acima referidos, e com as possibilidades que temos hoje de prever a operacionalização da pesquisa, podemos apontar algumas atividades fundamentais à execução da mesma.

#### a. Atividades preparatórias ou fase de implantação

Essa fase inicial implica na montagem de uma infra-estrutura de trabalho que diz respeito, num primeiro momento, à instalação e organização de um local de trabalho.

Num segundo momento, os esforços estarão voltados principalmente para o estudo e formulação de um quadro de referências inicial. Paralelamente, deverão ocorrer os entendimentos com as equipes de cada experiência para o estabelecimento das condições mútuas de realização do trabalho.

#### b. Trabalho de campo

O trabalho de campo implica em:

- . estudo do programa de atividades da equipe local
- . visitas às áreas de atuação
- . entrevistas e reuniões (sempre que possível gravadas) com pessoas e



18.

grupos populares envolvidos, ou não, com os trabalhos da equipe. Essa atividade supõe um tempo de permanência na área, suficiente para o estabelecimento de relações mais informais.

c. Seminários

Os seminários previstos durante esse processo de trabalho são de quatro tipos:

- . seminários preparatórios à pesquisa, a ser realizado com cada equi  
pe, no seu respectivo local de trabalho. Nesses seminários tentare  
mos, juntos, definir a problemática específica a cada um desses cam  
pos da educação popular, a partir da explicitação que o próprio gru  
po fizer a respeito das possibilidades e dificuldades de sua atua  
ção. Com base nesses elementos, juntos ainda, precisaremos os núcle  
os temáticos que serão objeto inicial de esclarecimento através da  
pesquisa.

Essa oportunidade também será utilizada para uma discussão conjunta sobre a proposta metodológica da pesquisa-participante.

- . Seminários com as equipes para avaliação de percurso, que têm em  
vista o confronto entre os elementos fornecidos pelo trabalho de  
campo e a proposta e prática de trabalho da equipe. O seminário in  
clui também uma apreciação sobre os procedimentos metodológicos da  
pesquisa tendo em vista os seus possíveis reajustamentos

No primeiro ano de execução está previsto um seminário deste tipo  
e, no segundo e terceiro ano, considerando que o volume de trabalho  
de campo será maior, estão previstos dois.

- . Seminários com grupos populares de uma mesma região e que estejam  
comprometidos com ações semelhantes. Consideramos esse tipo de ati  
vidade extremamente produtiva em termos do confronto das situações  
vivenciadas — o que pode permitir a ampliação do conhecimento dis  
ponível ao nível dos próprios grupos populares e, em decorrência, o  
redirecionamento de suas ações.

A previsão de ocorrência desses seminários é de um por ano, a par

tir do segundo ano de execução da pesquisa.

- . Seminários reunindo agentes de todas as experiências participantes da pesquisa. Esses seminários têm como objetivos: a avaliação do andamento da pesquisa como um todo; a troca e o confronto de experiências; a programação de trabalho do ano seguinte e o aprofundamento de temas de interesse comum. Estamos prevendo que esses seminários ocorram no final do segundo e do terceiro ano de execução do projeto, sendo que o último tem também o caráter de avaliação final da pesquisa.

d. Aprofundamento das questões levantadas pelo trabalho de campo

Essa é uma atividade cujo cronograma nós não podemos estabelecer por que, em princípio, ela deverá estar ocorrendo, com intensidades diferentes, durante toda a extensão do trabalho. Também não podemos, por antecedência, precisar com segurança as questões que vão se colocar em cada uma das experiências na medida em que o processo de trabalho for se aprofundando. Porém, respaldados na larga convivência que temos com diversas situações vivenciadas em trabalhos de educação popular, é possível antever algumas dessas questões, considerando os campos específicos nos quais estaremos atuando:

alfabetização de adultos:

- . a conceituação da alfabetização de adultos (o que é um adulto alfabetizado ?);
- . a gestão de cursos de alfabetização de adultos (que não pode se reger pelos modelos da escola tradicional);
- . o problema da expressão corporal complementar à alfabetização (uma vez que os exercícios motores que preparam a alfabetização infantil são inadaptados e insuficientes às necessidades do adulto);
- . a relação entre metodologia de alfabetização e proposta política.

educação política:

- . a noção de poder;
- . as relações entre o poder e o saber;

20.

- . o Estado, os partidos políticos e a transformação social;
- . a liderança e cultura;
- . a intervenção das instituições e o poder real das camadas populares.

formas alternativas de produção:

- . viabilidade econômica das formas alternativas de produção;
- . a qualidade das relações de produção que se estabelecem nessas novas unidades produtivas;
- . significação dessas iniciativas no quadro de uma reforma agrária;
- . a política de assentamentos e o espaço das experiências alternativas.

organização de populações "marginais":

- . peso real dessa população hoje no país (quantitativo e qualitativo)
- . caracterização de seu potencial em termos de responsabilidade políca e social ou, no mínimo, tentar precisar em que medida os ensaios de organização dessas populações revelam uma recriação efetiva de valores e de normas de convivência ou restabelecem o que só circunstancialmente foi rejeitado.

Na medida em que essas e/ou outras questões forem sendo colocadas, se rá necessário refleti-las detidamente tendo sempre em vista a qualida de do trabalho que se quer realizar com a pesquisa. Para muitas dessas questões, recorreremos a pessoas e instituições mais capazes de nos ajudar no esclarecimento das mesmas. Ao mesmo tempo em que estare mos permanentemente inclinados a debater com outros grupos que se interessarem por uma ou outra dessas questões.

e. Registro, sistematização e análise dos elementos coletados

Aqui estão incluídas também todas as atividades de documentação do processo de trabalho em andamento.

f. Tarefas específicas

Dado o grau de envolvimento que vamos estabelecer com cada uma das ex



21.

periências comprometidas com a pesquisa, é de se prever o surgimento de tarefas específicas segundo o tipo de ação que essas experiências desenvolvem. Só no caso da alfabetização de adultos é que já podemos adiantar algumas dessas tarefas considerando que, nesse caso, a nossa presença será direta e sistemática enquanto alfabetizadores.

No contexto da alfabetização serão então instrumentalizados os recursos de observação, registro e análise dos acontecimentos para que eles sejam apropriados e possam assim interferir no andamento da pesquisa. Entre as tarefas que daí decorrem podemos citar:

- . as aulas propriamente ditas
- . o registro da produção do grupo (conversas, debates, palavras, frases, textos, etc.)
- . o preparo e a sistematização do material didático de alfabetização
- . as entrevistas com os alunos e professores (histórias de vida, acontecimentos significativos)
- . reuniões quinzenais com os professores
- . reuniões mensais com os alunos
- . avaliação mensal do andamento dos trabalhos.

Fica patente que a realização desse conjunto de atividades supõe não só uma disciplina de trabalho muito grande bem como a dedicação de um horário bastante extenso destinado à sistematização, produção e registro da experiência.

### 3.3.3. Etapas do Trabalho

#### 1º ano de execução

1ª etapa: Fase de implantação ou montagem da infra-estrutura de trabalho:

- . instalação e organização do local de trabalho
- . estudo e formulação do quadro de referências inicial
- . discussão com as experiências de base para o estabelecimento das condições de realização do trabalho.

Duração: 4 meses

22.

2ª etapa: Seminários preparatórios à pesquisa

3ª etapa: Primeiro trabalho de campo (\*)

4ª etapa: Relatório anual de atividades

Duração: 8 meses

2º ano de execução

1ª etapa: Trabalho de campo

2ª etapa: Seminário de avaliação de percurso

3ª etapa: Trabalho de campo

4ª etapa: Seminário de avaliação do percurso

Preparação dos Seminários com grupos populares

5ª etapa: Seminários com grupos populares

6ª etapa: Seminário com as experiências participantes da pesquisa

7ª etapa: Relatório anual de atividades

---

(\*) Haverá um esforço, desde o primeiro ano, para que cada um dos técnicos, mesmo respondendo mais diretamente pelo processo de uma determinada experiência, possa ter acesso ao trabalho de outras experiências para que não se perca de vista o conjunto da pesquisa. Isso pode ser facilitado quando o trabalho de campo se fizer a dois.

23.

3º ano de execução

A programação do 3º ano de execução é semelhante à do 2º ano, acrescentando-se apenas a redação de um documento final da pesquisa. Esse documento servirá de base para uma publicação dirigida aos agentes de educação popular visando a socialização dos resultados dos três anos de trabalho.

4. RESULTADOS E DESDOBRAMENTOS

Para situar melhor as expectativas em torno dos resultados deste projeto, queremos lembrar que o núcleo dos interesses que percorrerão todo o processo já está de antemão definido: a busca da qualidade atual do confronto de sistemas de conhecimento na educação popular e de como essa relação pode ser melhor explorada.

O projeto pretende se afirmar pelas possibilidades de esclarecimento das indagações que o motivaram e não pelo volume de ações realizadas, o que seria incorrer no risco do ativismo e desse risco tentaremos nos resguardar. Os esclarecimentos que o projeto poderá produzir, estarão imediatamente vinculados ao passo seguinte na ordem dos nossos compromissos: uma inserção mais eficaz no campo da educação popular.

A forma como este estudo será desenvolvido implica numa série de desdobramentos que podem ser vistos como resultados decorrentes. Como já referimos, este projeto produzirá resultados em dois níveis: o do conhecimento e o das ações. Ambos muito concretos e inter-relacionados. Entretanto, não podemos decidir sobre a exata qualidade desses resultados porque eles estão na dependência de um processo não autoritário de trabalho. Mas é possível

---

NOTA: A previsão inicial é de duas etapas por ano (2º e 3º) dedicadas ao trabalho de campo mas, na dependência das necessidades e/ou possibilidades, esta previsão poderá ser alterada para três etapas.

24.

vel adiantar algumas das nossas expectativas:

- ao nível dos grupos populares envolvidos no processo de trabalho:

- . o fortalecimento de sua autonomia na análise das suas condições de vida e na definição e exercício de seu papel político;
- . um maior grau de afirmação de sua identidade sócio/cultural e de participação efetiva nas ações de transformação;
- . uma ampliação de sua rede de relações enriquecendo as suas possibilidades de reflexão e ação.

- ao nível dos agentes de educação popular comprometidos com a pesquisa:

- . um conhecimento mais amplo a respeito do universo de significados dos grupos com quem trabalha, possibilitando assim uma maior clareza nas relações agente X grupo popular;
- . uma análise mais consistente de sua prática e proposta, respaldando o encaminhamento de uma atuação mais próxima do real;
- . um fortalecimento de suas possibilidades de elaboração — o que significa um ganho em termos de autonomia em relação à frequente dependência de assessores e assessorias — e, paralelamente, um enfraquecimento da tendência ao ativismo.

- ao nível do grupo de executores do projeto:

- . uma definição mais clara do papel da educação popular nos processos de transformação social;
- . uma apreensão mais global dos fatores que interferem no rendimento das atividades de educação popular;
- . uma visão mais crítica (eficácia, procedimentos, limites e possibilidades) do papel dos assessores e assessorias junto às equipes de agentes das experiências de educação popular.

- outros:

Considerando que o projeto não é fechado nele mesmo e que uma de



25.

suas características é o estímulo ao debate e à troca de experiências, é de se esperar que ocorram repercussões e iniciativas desse estilo em várias direções:

- . nas faixas das atividades específicas da educação popular com as quais estaremos trabalhando (alfabetização de adultos, educação política, formas alternativas de produção, organização de populações "marginais");
- . igualmente entre os grupos populares de ações afins;
- . entre instituições que têm tarefas de assessoria às experiências de educação popular;
- . entre pessoas e grupos que lidam com essas questões no âmbito das universidades ou dos serviços públicos;
- . ou, ao mesmo tempo, entre esses diversos tipos de agentes.

Por diversas formas (debates, assessorias, subsídios, relatórios, publicações) serão socializados os resultados deste projeto. E as agências de cooperação internacional que apoiam financeiramente a execução do mesmo receberão, além do relatório anual de atividades, o texto do documento final de trabalho, a publicação que dela decorrerá e os textos por necessidade de do trabalho foram sendo produzidos.



## 5. ORÇAMENTO\*

### 5.1. Explicitação das rubricas

#### a. Despesas de implantação

Essas despesas se referem ao material permanente necessário à implantação da infra-estrutura de execução do projeto.

#### b. Salários

Os salários estão calculados levando em conta a remuneração do 13º salário (previsto em lei) e estimados em seu valor bruto. As deduções previstas somam aproximadamente 21%, correspondendo, aproximadamente, a 9% referentes à Previdência Social e 12% ao desconto do Imposto de Renda na fonte.

O quadro de pessoal deste projeto está definido da seguinte maneira:

- . 4 técnicos (dedicação exclusiva) a custo mensal bruto de US\$ 1.000,00 cada (4 x 13 x US\$ 1.000,00)\*\*
- . 2 auxiliares (datilografia, secretaria, documentação, contabilidade e gerência financeira) a custo mensal bruto de US\$ 500,00 cada (2 x 13 x US\$ 500,00)\*\*

---

\* Os cálculos em dólar para este orçamento se basearam nos dados do câmbio oficial de 22 de Janeiro de 1987, tal como publicado no Jornal do Brasil dessa mesma data. A saber: US\$ 1,00 = Cz\$ 15,912.

\*\* Na fase de implantação, cuja duração total está prevista em quatro meses, decidimos, por medida de economia orçamentária manter durante os dois primeiros meses a remuneração relativa somente a dois técnicos e a contratação dos dois auxiliares somente a partir do terceiro mês. Isso porque o volume de providências e atividades não justifica a mobilização de todo o quadro de pessoal nos dois primeiros meses de trabalho.

27.

c. Transporte, hospedagem e alimentação

Com base em experiências anteriores, tomamos como custo unitário mê dio das viagens a quantia de US\$ 280,00, incluindo as despesas com combustível e outros transportes para o trabalho de campo. Para cum prir a programação prevista, cada técnico deverá se deslocar quatro vezes por ano para as áreas das experiências de base, aí permanecen do, entre 5 e 15 dias, a depender do tipo de atividade que se tenha em vista. É de supor que, no primeiro ano de execução do projeto, o número de deslocamentos será menor.

d. Seminários locais

O custo médio foi calculado em US\$ 200,00. No primeiro ano está pre visto um seminário deste tipo (preparatório à pesquisa) e, nos anos subsequentes, dois em cada ano (seminários de avaliação de percurso).

e. Seminários regionais com grupos populares

Esses seminários estão previstos para serem realizados a partir do 2º ano de execução, sendo um em cada ano. O custo foi orçado em US\$ 400,00 por unidade, considerando que o número de participantes será bem maior do que os dos seminários locais e que haverá despesas de deslocamento dentro da região.

f. Seminários com agentes das experiências participantes da pesquisa

Está previsto um seminário deste tipo no final do 2º e do 3º ano de execução do projeto. O custo unitário será de US\$ 3.800,00 consideran do que as distâncias para o local do seminário (Rio de Janeiro) são diferentes e para alguns casos (Rio Grande do Norte, por exemplo) se rá utilizado o transporte aéreo. Temos ainda a levar em conta o núme ro de dias que estaremos reunidos que, no mínimo, serão quatro dias.

g. Material de consumo e bibliografia

Estimamos uma despesa mensal de US\$ 70,00, o que totalizará um custo

anual de US\$ 840,00.

h. Aluguel da sede de trabalho

Este projeto inclui como despesa de execução o aluguel de um imóvel como local de centralização dos trabalhos. No Brasil, atualmente, da política habitacional vigente, os custos de aluguel (ou compra) de imóveis estão altíssimos; sobretudo em relação aos padrões salariais. Só a título de ilustração podemos informar que o aluguel (um quarto e uma sala) de um apartamento para moradia, nas zonas sul e centro da cidade do Rio de Janeiro, está cotado atualmente entre nove e doze mil cruzados.

Feitos os cálculos para a composição deste orçamento, verificamos a impossibilidade financeira de incluir a despesa com o aluguel da sede no montante referente aos custos de administração do projeto.

Considerando o acréscimo das taxas de condomínio, segurança contra incêndios e outras, orçamos o custo do aluguel em US\$ 1.000,00 mensais.

i. Eventuais

Diz respeito às várias despesas que não puderam ser previstas ou estimadas por serem de natureza esporádica. O cálculo foi de 5% sobre o primeiro sub-total do orçamento de cada ano.

j. Despesas de Administração

Esse item inclui as despesas fiscais e tributárias; os encargos trabalhistas (que incidem em 30%, aproximadamente, do valor bruto dos salários); e os gastos com telefone, luz, gás, manutenção da sede e do equipamento.

Com base nos custos atuais, estimamos que o volume dessas despesas é de 25% do segundo sub-total do orçamento de cada ano.

29.

5.2. Custos do projeto por ano e por rubricas (\*)1º ano de execução

a. Fase de implantação .....	US\$ 22.972,00
- despesas com a montagem da infra-estrutura e organização do local de trabalho .....	US\$ 3.852,00
. 1 máquina de datilografia ..... (Olivetti-Electra)	US\$ 1.400,00
. 1 máquina de datilografia ..... (Olivetti-Praxis)	US\$ 500,00
. 1 máquina calculadora .....	US\$ 252,00
. 1 arquivo de aço .....	US\$ 250,00
. 2 gravadores .....	US\$ 300,00
. 2 mesas de datilografia .....	US\$ 80,00
. 6 bureaux .....	US\$ 560,00
. 12 cadeiras .....	US\$ 200,00
. 1 mesa de reunião .....	US\$ 180,00
. 1 estante .....	US\$ 180,00
- salários .....	US\$ 14.000,00
. pessoal técnico .....	US\$ 12.000,00
. pessoal auxiliar .....	US\$ 2.000,00
- aluguel da sede .....	US\$ 4.000,00
- transporte, hospedagem e alimentação (3 x US\$ 280,00) .....	US\$ 840,00
- material de consumo e bibliografia .....	US\$ 280,00



30.

b. Primeira fase de execução do projeto .....	US\$ 58.840,00
- salários .....	US\$ 45.000,00
pessoal técnico .....	US\$ 36.000,00
pessoal auxiliar ....	US\$ 9.000,00
- transporte, hospedagem e alimentação .	US\$ 4.480,00
- seminários locais .....	US\$ 800,00
- material de consumo e bibliografia .	US\$ 560,00
- aluguel da sede .....	US\$ 8.000,00
- sub-total .....	US\$ 81.812,00
- eventuais (5%) .....	US\$ 4.090,00
- sub-total .....	US\$ 85.902,00
- percentual de administração (25%) .....	US\$ 21.475,00
c. Total do 1º ano de execução do projeto .....	US\$107.377,00

2º ano de execução

- salários .....	US\$ 65.000,00
. pessoal técnico .....	US\$ 52.000,00
. pessoal auxiliar .....	US\$ 13.000,00
- transporte, hospedagem e alimentação .....	US\$ 6.720,00
- seminários .....	US\$ 7.000,00
. locais .....	US\$ 1.600,00
. regionais .....	US\$ 1.600,00
. nacionais .....	US\$ 3.800,00
- material de consumo e bibliografia .....	US\$ 840,00
- aluguel da sede .....	US\$ 12.000,00
- sub-total .....	US\$ 91.560,00

31.

- eventuais (5%) .....	US\$ 4.578,00
- sub-total .....	US\$ 96.138,00
- percentual de administração (25%) .....	US\$ 24.034,00
Total do 2º ano de execução do projeto .....	US\$120.172,00

3º ano de execução

Os cálculos do 3º ano de execução são idênticos aos do 2º ano.

Total do 3º ano de execução do projeto .....	US\$120.172,00
--	----------------

5.3. Resumo do Orçamento do Projeto

1º ano de execução .....	US\$107.377,00
2º ano de execução .....	US\$120.172,00
3º ano de execução .....	US\$120.172,00
Total dos custos de execução .....	US\$347.721,00

5.4. Prestação de Contas

Propomos que o envio de relatórios financeiros às agências de cooperação que patrocinam este projeto seja feito semestralmente. O detalhamento ou as exigências a respeito das informações contidas nesses relatórios podem ser acertados com cada uma das agências na conformidade de seus critérios específicos.

#### 6. ESTRUTURA JURÍDICA DE EXECUÇÃO

SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação é uma sociedade sem fins lucrativos, cujo processo de legalização está em andamento. Esta entidade será responsável pela realização do projeto que ora apresentamos bem como de outros trabalhos de conteúdo educativo comprometidos com as camadas populares e com a transformação das condições atuais de existência social. Os objetivos dessa sociedade estarão delimitados às áreas da pesquisa, da assessoria e da atuação direta, quando necessária, nos campos específicos da educação e cultura populares.

Sendo este o primeiro projeto que essa entidade assume, a sequência dos outros trabalhos estará na dependência dos resultados dessa primeira atividade. Nesse sentido, o Projeto "Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular" tem também a expectativa de apontar caminhos mais claros para uma atuação no campo da educação popular.

**ANEXO 3****Cartas de Apresentação do Sapé por diferentes Instituições**

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1412062/CA

pesquisa, assessoramento e avaliação em educação

Rio de Janeiro, 22 de maio de 1987


À  
Equipe SAPÉ  
NESTA

Prezada Equipe SAPÉ:

Através desta carta queremos deixar registrado o nosso apoio ao projeto "O confronto dos sistemas de conhecimento na educação popular". Reconhecemos que este projeto conta com uma equipe que, há anos, vem trabalhando na área da educação popular no Brasil. Equipe conhecida tanto por seu compromisso político quanto por uma prática de ação e reflexão que se traduz em trabalhos e textos relevantes na área da educação popular.

Consideramos que o trabalho a ser desenvolvido, através deste projeto, junto a 4 experiências, realmente responde a preocupações insistentes, colocadas a todos nós que atuamos no campo da educação popular e aos próprios movimentos populares.

Atenciosamente,

  
Pedro Garcia  
pela equipe do NOVA

Rua Barão do Flamengo, 22/803 - Tel.: 205.6219 - CEP 22222 - Rio de Janeiro - RJ





F A S E - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional  
Rua das Palmeiras, 90 - Tels. (021) 286-6797 e 286-6134  
22.270 - Rio de Janeiro (Botafogo) RJ - Brasil  
CGC 33.700.956/0001-55

FASE - 217/87

Rio de Janeiro, 11 de junho de 1987.

Ref.: Projeto "Confronto dos Sistemas de  
Conhecimento na Educação Popular"

Prezados Senhores,

Vimos pela presente expressar o apoio da FASE ao Projeto ora apresentado pelo grupo SAPÊ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação.

A equipe responsável pelo projeto é formada por educadores com ampla e reconhecida contribuição à educação popular, dispensando por isso mesmo qualquer apresentação ou recomendação por parte da FASE.

O projeto corresponde, a nosso ver, a uma real necessidade de repensarmos permanentemente a educação popular, que adquire um caráter extremamente relevante na atual conjuntura brasileira, com novos e impressionantes desafios para os movimentos e organizações populares bem como para todos os que vivem a problemática da educação popular.

Por outro lado a questão dos sistemas de conhecimentos e toda a discussão proposta pelo projeto constituem um núcleo de questões fundamentais na prática da educação popular, e que vem sendo colocadas na ordem do dia pelo nosso próprio trabalho educativo.

..//..

Utilidade Pública Federal Decr. n.º 62891 de 24-06-68  
Reg. no Conselho Nacional de Serviço Social (MEC) n.º 213.046/74

2

Nesse sentido esperamos que essa iniciativa possa ser viabilizada, assegurando a continuidade dessas significativas contribuições no campo da educação popular.

Saudações Cordiais

*Jorge Eduardo Saavedra Durão*  
Jorge Eduardo Saavedra Durão  
Coordenador Nacional FASE



GABINETE  
DO  
REITOR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO


Carta de Apresentação

O projeto "O confronto dos sistemas de conhecimento na educação popular" é bastante relevante. Por um lado, por seu significado teórico-prático, produzindo subsídios que serão valiosos para os setores populares, para formadores e assessores de educação popular, e para um conhecimento mais aprofundado dos vários aspectos da área da educação popular. Por outro lado, pelo grupo que o executará, dotado de larga e rica experiência nesse campo de trabalho e cuja dedicação e capacidade são amplamente conhecidas.

A universidade brasileira, com raras exceções, não tem analisado devidamente a educação popular. Existem cursos, pesquisas e teses, mas a massa crítica é pequena e não retorna aos interessados. Grande parte do que se produz e se divulga sobre o assunto está fora dos meios universitários e vêm predominantemente dos agentes e grupos de assessoria. Nos últimos anos, tem havido um esforço, no entanto, está bem aquém das necessidades.

Um meio valioso de obter a ligação está em que ambas as partes ampliem seus contatos e intercambiem suas experiências e o conhecimento já produzido. As universidades podem também apoiar e estimular projetos como esse, pois eles ajudam a aperfeiçoar o próprio ensino e a propiciar o surgimento e desenvolvimento de outras pesquisas. Nesse sentido, louvo a iniciativa dos elaboradores do presente projeto, julgo que o estudo é necessário e penso que ele merece ser apoiado. Recomendo com ênfase a sua aprovação.

São Paulo, 14 de julho de 1987.

  
Luiz Eduardo W. Wanderley  
reitor



souraria e os serviços contábeis e atuariais. Artigo 22º - A Diretoria reunir-se-á, pelo menos uma vez por ano, para avaliar a execução dos programas do exercício bem como dos recursos orçamentários e deliberará por maioria, cabendo a cada Diretor indistintamente, um voto. Artigo 22º - Toda emissão e aceites de títulos de créditos e documentos que envolvam obrigação ou responsabilidade para a Sociedade serão obrigatoriamente assinados pelo Diretor-Presidente e mais um dos membros da Diretoria, ou por procurador por eles nomeado com poderes específicos. Artigo 23º - Na forma do artigo 5º deste Estatuto Social é vedado aos membros da Diretoria perceberem qualquer remuneração, direta ou indiretamente, por prestação de serviços ou pelo exercício na Diretoria, não respondendo subsidiariamente, pelas obrigações sociais. Artigo 24º - O Secretário Executivo e o Secretário Adjunto são os encarregados da gestão da Sociedade. Eles serão contratados pela Diretoria e enquanto no exercício dos cargos terão suspensos os direitos de sócios. Parágrafo 1º - Compete ao Secretário Executivo: a) contratar e organizar, ouvindo o Secretário Adjunto, o quadro administrativo necessário ao funcionamento da Sociedade; b) detalhar e executar, em colaboração com o Secretário Adjunto e Coordenadores de Programas, a programação definida pela Diretoria; c) criar e desenvolver novos campos de trabalhos, contratando inclusive os serviços de terceiros para tais fins, ad referendum da Diretoria; d) prestar contas, juntamente com o Secretário Adjunto, dos trabalhos efetuados e da gestão financeira sob sua execução, perante a Diretoria. Parágrafo 2º - Compete ao Secretário Adjunto: a) coordenar a execução das atividades da Sociedade, segundo uma divisão de trabalho e atribuições definidas, em comum acordo, com o Secretário Executivo; b) substituir o Secretário Executivo, em caso de ausência ou impedimento eventual, em todas as atribuições.

*Alf...*

*Jun*  
*FM*





# ASPAS - AÇÃO SOCIAL PAULO VI

R. ANTÔNIO HERMONT, 107 - TEL. 756-2142 - CEP 25525  
SÃO MATEUS - SÃO JOÃO DE MERITI - RIO DE JANEIRO

Inscrição C. G. C. 28.756.146/0010-71

Utilidade Pública Federal Decr. 90.564 de 27/11/84

São Mateus, 18 de maio de 1987

AO  
GRUPO SAPÉ  
RIO DE JANEIRO

REF.: PROJETO "O CONFRONTO DOS SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR"

Prezados Senhores,

Tendo tomado conhecimento de vosso Projeto, em referência, quizemos apresentar a vocês o nosso apoio a ele.

Tendo em vista as inúmeras atividades hoje exigidas no desenvolvimento de nossos trabalhos, percebemos que um risco maior às experiências que se vem fazendo com vistas à transformação social de nosso povo é o do ativismo. Fato este analisado por vocês em vosso Projeto.

Nós, do CADTS - ASPAS de São Mateus, em São João de Meriti - RJ, olhamos para este Projeto com grande expectativa, uma vez que são raros os grupos de pessoas que aliam a uma sólida experiência nos trabalhos sociais - atuação e reflexão sobre - uma fundamentação teórica crítica, de fato, renovadora.

Assim, queremos confirmar a oportunidade de vosso Projeto, em vista da necessidade que todos sentimos, e de manifestar o nosso apoio ao grupo, sobretudo pelo comprometimento que ele vem demonstrando através de uma vida inteira dedicada em contribuir com o melhor em causa da libertação de nosso povo.

O que for feito para a realização do Projeto "O CONFRONTO DOS SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR" a nós, que nos dedicamos aos trabalhos sociais diretos, será feito. Temos certeza disto.

Cordialmente,

*Antônio Hermont*  
ASPAS - AÇÃO SOCIAL PAULO VI  
R. Antônio Hermont, 107 - S. Mateus  
São João de Meriti - RJ

CENTRO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO TÉCNICO

**CEBI - CENTRO DE ESTUDOS BÍBLICOS**

Rua Montes Claros, 214 - Telefone: (031) 223-7528  
30.000 - Belo Horizonte - Minas Gerais

26.06.87

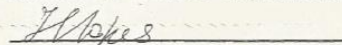
PROJETOO CONFRONTO DOS SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR

Lemos com atenção o Projeto: O CONFRONTO DOS SISTEMAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR. Este problema interessa, de modo particular, ao Centro de Estudos Bíblicos por causa de sua atuação junto a comunidades e movimentos populares. Na recente Assembléia Geral, celebrada no final do mês de maio e que congregava delegados de quase todos os Estados da Federação, insistia-se na necessidade de levar em conta as aquisições da Educação Popular e enfrentar seus desafios. Muitos dos questionamentos levantados no Projeto acima mencionado estão presentes na preocupação daqueles que se identificam com os objetivos do CEBI e operam na área, ao mesmo tempo fecunda e delicada, do universo religioso. Na história do Brasil, a religião se prestou dramaticamente ao colonialismo. No entanto - e a Bíblia o comprova - é na religião que o povo encontra uma de suas principais fortalezas de resistência à dominação cultural.

Conhecendo o grupo que assume esse Projeto, não hesitamos em afirmar que, pela sua experiência no setor da educação popular e pela sua competência na análise, merece toda a credibilidade.

Acreditamos que este Projeto receberá boa acolhida das Agências de Cooperação Internacional, cada vez mais conscientes do papel que são chamadas a desempenhar, como o atesta o recente livro de Thierry Verhelst, "Des racines pour vivre".

Esperamos que este Projeto tão urgente e necessário receba o apoio devido para que possa produzir os frutos esperados.



Hugo de L. Lopes - Secret. Executivo

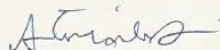
**CENTRO DE TRABALHO E CULTURA**

Rua dos Coelhos, 317 - Fone: 222-5384 - C.G.C. 10.950.566/0001-38 - Boa Vista - Recife - Pernambuco - Brasil

Recife, 27 de maio de 1987

Companheiros:

Lendo o projeto "Oconfronto dos sistemas de conhecimento na educação popular", achamos muito importante a sua realização para o movimento de educação popular, e gostaríamos de tê-lo em nossas mãos para ajudar no aprofundamento do nosso próprio trabalho de educação junto aos trabalhadores, através dos cursos profissionalizantes.

  
ANTONIO CARLOS RIOS  
Coordenador-Geral

## D E C L A R A Ç Ã O

Considerando o atual estágio do processo de educação popular no Brasil, fruto de muitas experiências em situações conjunturais diversas, estimamos de muita propriedade e significação o projeto de estudos e pesquisa que SAPE - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação - se está propondo a executar. A equipe que constitui esse grupo já acumulou, através de muitos anos de trabalho, conhecimento aprofundado para oferecer subsídios e assessoramento a experiências concretas realizadas em distintas fontes e circunstâncias da realidade brasileira. O apoio a essa iniciativa é, sem dúvida, uma contribuição ao avanço das organizações populares no seu papel histórico na construção de uma nova sociedade.

Rio de Janeiro, 22 de junho de 1987

*Jethier Pereira Ramalho*

Jethier Pereira Ramalho

Sociólogo Editor da Revista Tempo e Presença  
e um dos assessores do CEDI.



**movimento de educação de base**  
SCS - Quadra 3 - Bloco A - nº 79 - Ed. João Paulo II  
Tel.: (061) 225-2999  
End. Telegráfico "Mebase"  
70.300 - Brasília - DF

Brasília, 24 de fevereiro de 1987.

Ilma. Sra.

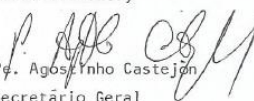
AIDA BEZERRA COSTA  
RIO DE JANEIRO - RJ

Prezada Sra.

Através da presente vimos manifestar o interesse desta instituição em vista da possível participação do Departamento do MEB de Caicó (Rio Grande do Norte - Brasil) na pesquisa "Confronto de Sistemas de Conhecimento em Educação Popular".

Acreditamos que essa participação não só contribuirá no processo de definição de referências de análise da prática educativa daquele Departamento, como também poderá trazer uma significativa contribuição na reflexão dessa prática ao longo do país.

Atenciosamente,

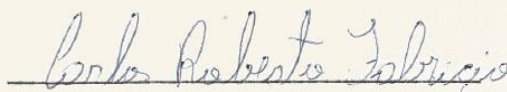
  
Pe. Agostinho Castejon  
Secretário Geral



Através da presente, esta "Associação de Catadores de Papel, Papelão e Materiais Reaproveitáveis", manifesta sua disposição de participar e contribuir na realização da pesquisa "Confronto de Sistemas de Conhecimento em Educação / Popular".

Esperamos que nossa participação venha colaborar na busca de caminhos nas diversas lutas que hoje enfrentam, no nosso país, os grupos populares, além de nos ajudar a entender e encaminhar melhor nossa própria busca.

São Paulo, 03 de março de 1987



CARLOS ROBERTO FABRICIO

ESTATUTO REGISTRADO NO 8º OFÍCIO  
DE REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS  
JURÍDICAS, PROTOCOLADO NO MICRO-  
FILME N.º 9307 PUBLICADO NO DIÁ-  
RIO OFICIAL DE 10.12.1985

## ANEXO 4

### Ata da Fundação do Sapé

ATA DA ASSEMBLÉIA DE CONSTITUIÇÃO DO "SAPÉ - SERVIÇOS DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO"



Aos dez dias do mês de março de 1987 reuniram-se à Rua Pereira da Silva, 120, nesta cidade, com finalidade de constituir o "SAPÉ Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação", os sócios fundadores, qualificados em anexo. Por unanimidade foi escolhido para presidir a Assembléia a Sra. Maria Aída Bezerra Costa que convidou para secretariar os trabalhos a Sra. Rute Maria Monteiro Machado Rios. Instalada a mesa, foi lido e posto em discussão o Estatuto Social do "SAPÉ- Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação", a seguir transcrito: Estatuto Social do "SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação" - Capítulo I - Da Denominação, Sede, Fins, e Duração. Artigo 1º - O "SAPÉ- Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação" é uma associação civil sem fins lucrativos e filantrópica. Artigo 2º - A Sociedade tem foro e sede no Rio de Janeiro à Avenida Augusto Severo, 292 aptº 704, no bairro da Glória. Artigo 3º - O seu tempo de duração é indeterminado. Artigo 4º - Constitui o seu objeto social realizar e patrocinar pesquisas e assessorias, produzir material didático e executar outros serviços afins na área da educação e, mais especificamente, na área da educação popular. Artigo 5º - O seu quadro social é constituído de sócios fundadores e sócios efetivos, não respondendo os mesmos pelas obrigações sociais, nem percebendo qualquer remuneração direta ou indireta por prestação de serviços ou pelo exercício de cargo em sua Diretoria, sendo vedada a distribuição de lucros e/ou dividendos a qualquer título. Parágrafo Único - São sócios fundadores os que participaram da Assembléia de constituição da Sociedade, e assinaram a ata respectiva. Artigo 6º - Somente os sócios fundadores e os efetivos poderão votar e ser votados para cargos administrativos da sociedade. Artigo 7º - Os sócios efetivos somente serão admitidos ao qua -

*Assinaturas*  
*PC* *SM*

dro social mediante proposta encaminhada por um sócio fundador ou efetivo a ser aprovado pela Diretoria e referendado pela Assembléia Geral. Artigo 8º - É dever dos sócios fundadores e efetivos pagar a anuidade estabelecida pela Diretoria. Parágrafo Único - Perde automaticamente a categoria de sócio efetivo quem deixar de pagar a anuidade por dois anos consecutivos, sendo facultada ao sócio em atraso a possibilidade de se reabilitar, a qualquer tempo, pagando o débito com juros moratórios e multa de 10% sobre o total devido, desde que a Diretoria concorde com seu retorno ao quadro social. Capítulo II - da Administração e Órgãos Auxiliares. Artigo 9º - A administração social se fará através da Diretoria e leita pela Assembléia Geral, com a competência expressa neste Estatuto. Artigo 10º - A Assembléia Geral é o órgão soberano da Sociedade, com as atribuições e poderes que lhe são conferidos por Lei, para particularmente : a) examinar e aprovar o relatório, balanços e contas da Diretoria referentes ao exercício do biênio findo; b ) referendar a admissão de novos sócios; c) eleger a Diretoria; d) autorizar a alienação ou constituição de ônus sobre os bens imóveis pertencentes à Sociedade; f) estabelecer o montante da anuidade social. Artigo 11º - A Assembléia Geral será convocada uma vez por ano mediante carta com aviso de recebimento enviada a todos os sócios, pelo menos 30 (trinta) dias antes de sua realização, devendo constar no edital e na carta, além do local, dia e hora da reunião, a pauta dos assuntos a serem tratados. Parágrafo Único - Independentemente das formalidades previstas neste artigo será considerada regular a Assembléia Geral a que comparecerem todos os sócios. Artigo 12º - A Assembléia Geral se reunirá anual e ordinariamente sempre no mês de março quando serão discutidos o relatório e as contas da Diretoria do exercício anterior e a eleição desta última, se for o caso; extraordinariamente, sempre que convocada pelo Diretor-Presidente ou pela maioria dos sócios fundadores e efetivos. Parágrafo Primeiro - A Assembléia



*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*





Geral se instalará com o quorum de ao menos (1/3) um terço dos sócios fundadores e efetivos, em primeira convocação e, com qual - quer número, meia hora depois, em segunda convocação. Parágrafo Segundo - Será necessária, entretanto, a presença de, no mínimo, (2/3) dois terços dos sócios fundadores e efetivos para instalar a Assembléia Geral e deliberar, validamente, sobre alterações do presente Estatuto, sobre a dissolução da Sociedade e distribuição do seu patrimônio. Artigo 13º - A Assembléia Geral será presidida pelo Diretor-Presidente, na sua ausência pelo Diretor-Vice-Presidente, o qual escolherá seu secretário e demais membros da mesa. Artigo 14º - As deliberações da Assembléia Geral serão tomadas pela maioria dos votos dos presentes; a cada sócio fundador ou efetivo correspondendo um voto. Artigo 15º - Os Diretores Presidente, Vice-Presidente, Secretário e Tesoureiro, eleitos pela Assembléia com mandato de dois (02) anos, constituem a Diretoria da Sociedade. Artigo 16º - Compete à Diretoria : a) contratar e demitir o Secretário Executivo e o Secretário Adjunto, delegando-lhes os poderes constantes do Artigo 24º e seus parágrafos 1º, 2º, e 3º; b) admitir sócios efetivos ad referendum da Assembléia Geral; c) de finir a programação e o orçamento anual da Sociedade; d) nomear os coordenadores de programas. Artigo 17º - Ao Presidente compete representar a Sociedade ativa e passivamente, em Juízo ou fora dele, convocar e presidir as reuniões das Assembléias, bem como nomear procuradores para fins específicos em nome da Sociedade. Artigo 18º - Ao Vice-Presidente compete assessorar o Presidente e substituí-lo em suas ausências e impedimentos, ou ainda, em caso de vaga, até a eleição do substituto definitivo pela primeira Assembléia Extraordinária. Artigo 19º - Ao Secretário compete preparar a pauta e o expediente das reuniões da Assembléia Geral, bem como supervisionar os trabalhos de secretaria da Diretoria. Artigo 20º - Ao Tesoureiro compete supervisionar os trabalhos de te -



souraria e os serviços contábeis e atuariais. Artigo 22º - A Diretoria reunir-se-á, pelo menos uma vez por ano, para avaliar a execução dos programas do exercício bem como dos recursos orçamentários e deliberará por maioria, cabendo a cada Diretor indistintamente, um voto. Artigo 22º - Toda emissão e aceites de títulos de créditos e documentos que envolvam obrigação ou responsabilidade para a Sociedade serão obrigatoriamente assinados pelo Diretor-Presidente e mais um dos membros da Diretoria, ou por procurador por eles nomeado com poderes específicos. Artigo 23º - Na forma do artigo 5º deste Estatuto Social é vedado aos membros da Diretoria perceberem qualquer remuneração, direta ou indiretamente, por prestação de serviços ou pelo exercício na Diretoria, não respondendo subsidiariamente, pelas obrigações sociais. Artigo 24º - O Secretário Executivo e o Secretário Adjunto são os encarregados da gestão da Sociedade. Eles serão contratados pela Diretoria e enquanto no exercício dos cargos terão suspensos os direitos de sócios. Parágrafo 1º - Compete ao Secretário Executivo: a) contratar e organizar, ouvindo o Secretário Adjunto, o quadro administrativo necessário ao funcionamento da Sociedade; b) detalhar e executar, em colaboração com o Secretário Adjunto e Coordenadores de Programas, a programação definida pela Diretoria; c) criar e desenvolver novos campos de trabalhos, contratando inclusive os serviços de terceiros para tais fins, ad referendum da Diretoria; d) prestar contas, juntamente com o Secretário Adjunto, dos trabalhos efetuados e da gestão financeira sob sua execução, perante a Diretoria. Parágrafo 2º - Compete ao Secretário Adjunto: a) coordenar a execução das atividades da Sociedade, segundo uma divisão de trabalho e atribuições definidas, em comum acordo, com o Secretário Executivo; b) substituir o Secretário Executivo, em caso de ausência ou impedimento eventual, em todas as atribuições.

*Alf...*

*Dir  
FM*





Parágrafo 3º - Compete ao Secretário Executivo e ao Secretário

Adjunto : a) assinando em conjunto, abrir e movimentar as contas bancárias, emitir cheques, requisitar talões de cheques, autorizar transferências de valores por carta, autorizar aplicações financeiras de recursos disponíveis e, ainda, assinando isoladamente, endossar cheques e ordens de pagamentos do País ou do Exterior, para depósito em conta bancária do SAPÉ; todos esses atos serão praticados por delegação de poderes outorgados pelo Presidente e pelo Tesoureiro da Entidade, com a devida reserva de iguais poderes. Capítulo III - do Patrimônio e dos Rendimentos

Artigo 25º - Os recursos e o patrimônio da Sociedade provêm das anuidades e contribuições dos sócios, verbas a ela encaminhadas por instituições financiadoras de obras educativas e afins, bem como de doações, legados, subvenções e outras rendas. Parágrafo 1º - Todos os recursos serão obrigatoriamente aplicados no País para as finalidades às quais se destina a Sociedade. Capítulo IV - da Dissolução

Artigo 26º - A Sociedade entrará em liquidação nos casos previstos em Lei ou por deliberação da Assembleia Geral, especialmente convocada, observando o disposto no § 2º do artigo 12º. Artigo 27º - O Diretor-Presidente é o liquidante da Sociedade; em caso de seu impedimento e igual impedimento do Diretor-Vice-Presidente, a Assembleia poderá nomear outro sócio fundador ou efetivo para o exercício dessa função. Artigo 28º - A mesma Assembleia que deliberar a liquidação ou dissolução, poderá determinar a destinação dos bens e do patrimônio remanescente a outras instituições congêneres, sem fins lucrativos, sem prejuízo da liquidação que não se aterá, no atendimento do passivo, a qualquer prévia destinação. Capítulo V - das Disposições Finais

Artigo 29º - O exercício social termina em 31 de dezembro de cada ano calendário. Prestados todos os esclarecimentos solicitados, o Estatuto foi aprovado pela unanimidade dos sócios fundadores presentes. Procedeu-se, em se -

*Assinado*  
*Assinado*



guida, à eleição da Diretoria. Apurados os votos, verificou-se que, por unanimidade, foram eleitos para integrar a Diretoria, com mandato até 10 de março de 1989, os seguintes sócios fundadores: Diretor-Presidente, Vera de Siqueira Jaccoud; Diretor-Vice Presidente, Beatriz Bebianno Costa; Diretor-Secretário, Felícia Andrade de Moraes; Diretor-Tesoureiro, Roberto Faria Mendes. Secretaria Executiva: Secretário Executivo, Maria Aída Bezerra Costa, e Secretário Executivo Adjunto, Rute Maria Monteiro Machado Rios. Todos sócios qualificados no anexo desta ata. Empossados os Diretores através de lavratura do termo de posse no Livro de Atas da Diretoria e nada mais havendo a tratar foi encerrada a Assembléia com a lavratura da presente ata, lida e assinada pela Diretoria eleita. Encontra-se, em anexo, lista dos sócios presentes à Assembléia de Constituição do SAPÉ, com respectiva qualificação.

Rio de Janeiro, 10 de março de 1987.

Vera de Siqueira Jaccoud  
Vera de Siqueira Jaccoud  
Diretor-Presidente

Beatriz Bebianno Costa  
Beatriz Bebianno Costa  
Diretor-Vice-Presidente

Felícia Andrade de Moraes  
Felícia Andrade de Moraes  
Diretor-Secretária

Roberto Faria Mendes  
Roberto Faria Mendes  
Diretor-Tesoureiro

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS  
AV. PRES. FRANKLIN ROUSSEFF, 126 - 2.º - C/200  
APRESENTANDO PARA REGISTRO E EXPEDIENTE SOB O  
N.º de ordem do PROTOCOLO  
do Livro "A" N.º 126 de 1987  
do Livro "K" N.º 126 de 1987  
de REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS  
N.º de inscrição 126 de 1987  
O QUE CERTIFICO  
Assinatura do Oficial  
@ Oficial



LISTA DE PRESENÇA DOS SÓCIOS NA ASSEMBLÉIA DE FUNDAÇÃO DO SAPE -  
SERVIÇOS DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ATA DE 10 DE MARÇO  
DE 1987

<u>Nome</u>	<u>Assinatura</u>
1. <u>VERA DE OLIVEIRA JACSON</u>	<u>Vera de Oliveira Jacson</u>
2. <u>FRANCISCO OSCAR FONSECA LARA</u>	<u>Francisco Oscar Fonseca Lara</u>
3. <u>JORGE VICENTE MUÑOZ</u>	<u>J. Muñoz</u>
4. <u>JETHER PEREIRA RAMALHO</u>	<u>Jetherr Pereira Ramalho</u>
5. <u>MARIA LÍDA PEREIRA COSTA</u>	<u>M. L. Pereira Costa</u>
6. <u>RUTE MARIA MONTEIRO MACHADO RIOS</u>	<u>Rute M. Rios</u>
7. <u>BEATRIZ BERNARDO COSTA</u>	<u>Beatriz Bernardo Costa</u>
8. <u>Yolanda Bettencourt Thome</u>	<u>Yolanda Bettencourt Thome</u>
9. <u>FELICIA ANDRADE DE MORAIS</u>	<u>Felicia Andrade de Moraes</u>
10. <u>MARIA ILDUI SEIBEL MACHADO</u>	<u>Maria Ildui Seibel Machado</u>
11. <u>ROBERTO FARIA MENDES</u>	<u>R. Mendes</u>
12. <u>ALFONS BERNHARD KLAUSMEYER</u>	<u>Alfons Bernhard Klausmeyer</u>
13. <u>CLAUDIUS SYLVIUS PETRUS CECCON</u>	<u>C. Ceccon</u>





LISTA DOS SÓCIOS EFETIVOS DA ASSEMBLÉIA DE CONSTITUIÇÃO DO SAREC

- SERVIÇOS DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ATA DE 10 DE MARÇO  
DE 1987

Claudius Sylvius Petrus Ceccon  
Brasileiro, casado, arquiteto, portador da Identidade nº 01.291.012-  
I.F.P., CIC 607.281.597-91, residente e domiciliado à Rua Belisário  
Távora, 647/302 - Laranjeiras - nesta cidade

Alfons Bernhart Klausmeyer  
Alemão, casado, professor, portador da Identidade nº 798.689 - SRD,  
CIC 261.385.067-15, residente e domiciliado à Rua Assunção, 174, ca  
sa 13, nesta cidade.

Beatriz Bebianno Costa  
Brasileira, solteira, pedagoga, portadora da Identidade nº 1.219.531  
- IFP, CIC 011.923.707-59, residente e domiciliada à Rua Inglês de  
Souza, 101, Jardim Botânico, nesta cidade

Felícia Andrade de Moraes  
Brasileira, viúva, secretária/documentalista, portadora da Identi-  
dade nº 210.377- SSP/CE, CIC 081.793.103-10, residente e domicilia  
da à Rua João Afonso, 60-A

Jether Pereira Ramalho  
Brasileiro, casado, sociólogo, portador da Identidade nº 514.005-  
IFP, CIC 007.308.907-91, residente e domiciliado à Rua General  
Glicério, 445/404, Laranjeiras, nesta cidade

Maria Aída Bezerra Costa  
Brasileira, casada, socióloga, Identidade nº 338.2393 IFP, CIC  
225.286.607-15, residente e domiciliada à Rua General Glicério,  
175/501, Laranjeiras, nesta cidade.

Roberto Faria Mendes  
Brasileira, casado, economista, Identidade nº 04.197.456-9 IFP,  
CIC 033-011.417-49, residente e domiciliado à Rua General Glicério  
58/801, Laranjeiras, nesta cidade.

Rute Maria Machado Monteiro Rios  
Brasileira, casada, técnica em educação, Identidade nº 2347850  
IFP, CIC 021.537.007-44, residente e domiciliada à Rua Pereira da  
Silva, 120/204, Laranjeiras, nesta cidade.



Jorge Vicente Muñoz

Argentino, casado, professor, Identidade nº 0173558 SPMAF/SRE/SR/RJ, CIC 154.855.877-04, residente e domiciliado à Rua Soares Cabral, 42/601, Laranjeiras, nesta cidade.

Vera de Siqueira Jaccoud

Brasileira, solteira, técnica em administração, Identidade nº 800.347 IFP, CIC nº 020.027.017-68, residente e domiciliada à Rua Figueiredo Magalhães, 37/401, Copacabana, nesta cidade.

Yolanda Bettencourt Thomé

Brasileira, viúva, secretária, Identidade nº 514.711 IFP, CIC 020.030.907-20, residente à Rua Felício dos Santos, 32, Santa Teresa, nesta cidade.

Francisco Oscar Fonseca Lara

Brasileiro, casado, professor, Identidade nº M-102.986 IFP, CIC 070.869.896-49, residente e domiciliado à Rua Quito, 2, Penha, nesta cidade.

Maria Iloni Seibel Machado

Brasileira, viúva, professora, Identidade nº 3.503.313 IFP, CIC 127.901.927-15, residente e domiciliada à Rua Senador Vergueiro, 35/204, Laranjeiras, nesta cidade.



## EXTRACTO

WALMOM CORREIA DA SILVA, comunicou o extrato de sua  
relatório de produtor rural, inscrição nº 75.247.427  
do Amarel localizado na entrada Rodovia n/a S/O  
José de Ubal - Cambuí - RJ (GUIA Nº 356030/FNH)  
ONIL MATERIAIS PARA CONSTRUÇÃO LTDA

o material para a Construção Ltda, após visita à  
cidade de Volta Redonda-RJ, na Av. Valdir Sobrinho nº  
29, 717, Belém, CCE/RJ-27.863511/0001-55, inscrita/  
no Fátual nº.542.006, comunica a quem interessar  
pelo, o extrato do seu Livro de Inventário nº-01,  
(CDE nº.3545032).

Órgãos  
de Representação Profissional

[illegible]

(Cat. n° 355450/81)

THE U.S. INDUSTRIAL P  
TO THE U.S. INDUSTRIAL P

[illegible]

10/11/99 00:00

CONTEMPORARY DO ED. CAPTAH

ACORDÃO DA COMISSÃO EXTERMINADORA

1 - Têxtil; 2 - Gesso de fibra; 3 - Lâminas de fibra; 4 - Pintura interna; 5 - Substituição da barbatana; 2 - Assentamento de barbatana; 3 - Assentamento de Condições, deverão apresentar, em respectivas especificações, com firma reconhecida, as condições mínimas necessárias para obtenção dos resultados condicionados seus respectivos itens. O prazo para entrega das deliberações da Comissão de Trabalho, no máximo, será de 15 dias, a contar da data da reunião.

monio de 1987

Copyright © 2003 by John Wiley & Sons, Inc.

# CONSTRUCTION OF THE "FACILITY"

CONCLUSIONS

[illegible]

(Card no 356544/A)

RECINTO DEL EDIFICIO "GUARAPARA"

0123456789

[illegible]

0-1000000

## EXTRACTO DO RESUMATO DO " LAM DE SANTANA "

Uőla Gerat. Uőaorrlńńla rorlő.

**Funda em 19/08/1937.**

...a no ...

## ANEXO 5

### Glossário de educadores (MEB, NOVA e SAPÉ)

#### Apresentação

Este anexo tem como finalidade apresentar alguns dos educadores que aparecem referenciados ao longo desse trabalho. O objetivo dessa apresentação é descrever brevemente a trajetória desses educadores qualificando a sua importância para o campo da educação popular no Brasil. A trajetória dessas pessoas revela não só sua participação na construção de experiências bastante significativas, mas também na formulação de posicionamentos e conceitos fundantes desse campo no país. Essas pessoas são responsáveis junto com tantas outras que não estão aqui representadas pela construção de uma história e pela conformação desse campo de conhecimento que é a educação popular.

O esforço de construção desse glossário, não pretende obviamente de dar conta de todos os educadores que de alguma maneira ajudaram a construir esse campo. Trata-se de uma tentativa de dar visibilidade para os personagens que estão diretamente (ou indiretamente) ligados à experiência aqui estudada – a “Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”. Nesse sentido, estão aqui representados os/as educadores/as que trabalharam nas experiências do MEB, do NOVA e do SAPÉ, e cujos relatos estavam registrados nos três materiais utilizados como base para a pesquisa: Fávero e Tavares (2017); Ramalho e Esterici (2017) e Vieira (2016). Além da consulta a esses materiais a caracterização de algumas dessas pessoas foi feita a partir de registros de memória ~~organizados~~ do caderno de campo organizado durante a pesquisa de doutorado.

#### 1.) VERA JACCOUD

**Vera Jaccoud** nasceu em Friburgo-RJ. Sua família era dona de um laboratório de manipulação que tinha o mesmo nome da família Laboratório Jaccoud. Por esse motivo Vera faz o curso de Farmácia, mas nunca exerceu a profissão de farmacêutica. Vera Jaccoud foi da Ação Católica nos primeiros anos da década de 1950, onde foi por muito tempo conselheira da JEC – Juventude Estudantil Católica. Ela faz parte de uma geração importante da Ação Católica no Brasil porque viveu intensamente um espírito de renovação da Igreja. Atuava na articulação nacional das lideranças e, por estar nas instâncias de

coordenação nacional, conseguia ter acesso e contato com experiências internacionais da Ação Católica, principalmente na França e no Canadá. Vera trabalhou na CNBB, na RENECA – Rede Nacional de Emissoras Católicas, junto com Janet Pucheu. Em 1961 com a proposta de criação do MEB, dentro da RENECA, Vera assume a coordenação técnica desse movimento junto com Osmar Fávero, tendo Marina Bandeira como secretária executiva. No período em que esteve no MEB fez um curso na *Peuple et Culture*, em Paris e a partir desse curso um estágio no Senegal, sobre animação cultural. Tempos depois de sair do MEB, vai trabalhar com Osmar Fávero no INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária até se aposentar.

(diário de campo – 04/02/2018)

## 2.) **OSMAR FÁVERO**

**Osmar Fávero** é paulista e foi integrante de Ação Católica e da JUC – Juventude Universitária Católica, participando inclusive da sua coordenação nacional. Em 1961 integra a equipe original que trabalhou na criação do MEB – Movimento de Educação de Base e atua nesse movimento até 1967. Nos primeiros anos do MEB divide a coordenação nacional com Vera Jaccoud e articula não só a ampliação gradativa dos sistemas em todo o Brasil, como coordena com Vera o processo de formação das equipes. Osmar é Licenciado em Matemática pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestre em Educação pela PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e fez na universidade sobretudo na pós-graduação a maior parte da sua vida, contribuindo para o desenvolvimento de uma memória da educação popular e da educação de jovens e adultos no país. Atualmente é Professor Emérito da UFF - Universidade Federal Fluminense, e coordenador do NEDEJA – Núcleo de estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos.

(diário de campo – 01/08/2017)

## 3.) **MARIA AÍDA BEZERRA COSTA**

**Aída Bezerra**, pode-se dizer a grosso modo, foi umas das idealizadoras da Pesquisa Confronto e quem fundou institucionalmente o SAPÉ. Aída é pernambucana de Recife e concluiu ainda na década de 1950 o curso de Serviço Social. Trabalhou na organização das comunidades rurais no interior do estado de Pernambuco e posteriormente, foi coordenadora estadual do MEB nesse estado. Depois de 1964, por conta da repressão criada pelo Governo Militar, viveu na França onde fez um curso equivalente a um doutorado em Sociologia. Voltou ao Brasil em 1970 e em 1971 participou da articulação de um seminário nacional que congregou militantes da educação popular no Brasil e que deu origem ao NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, do qual também foi uma das fundadoras e onde atuou até meados dos anos 1980. Quando saiu do NOVA, Aída criou o SAPÉ e com ele levou a cabo a realização da Pesquisa Confronto. Atuou no SAPÉ durante toda a existência dessa instituição, entre 1987 e 2007. Depois disso integrou por um tempo a equipe de formadores da CAPINA – Cooperação e Apoio

a Projetos de Inspiração Alternativa, em projetos de formação de assessores de empreendimentos de economia dos setores populares.

(diário de campo – 13/12/2017)

#### 4.) **REGINA ROCHA**

**Regina Rocha** (*in memorian*), era formada em Sociologia e Política, pela Faculdade de Ciências Econômicas de Minas Gerais. Fez um curso de pós-graduação em Sociologia na Universidade de Louvain, na Bélgica, e também dois anos de Seminários de Formação em Paris, com Alain Touraine, na École Pratique Hautes Études. No Brasil, foi professora da PUC de São Paulo até 75, quando veio para o Rio de Janeiro trabalhar na NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, a convite de Aída Bezerra a quem foi apresentada por Maria José de Sousa Santos (a Zezé), que trabalhou no MEB e foi contemporânea de Regina em Louvain. No Nova, Regina atuou por mais de 30 anos, trabalhando intensamente nas assessorias e nas publicações.

(Informações retiradas da entrevista publicada em: Fávero e Tavares, 2017)

#### 5.) **BEATRIZ BEBIANO COSTA**

**Beatriz Costa** (Bia) é carioca. Nasceu e sempre morou no Rio de Janeiro. Estudou Pedagogia na PUC-Rio entre 1954 e 1958. Participou da Ação Católica na JIC – Juventude Independente Católica. Ao concluir o curso de Pedagogia trabalhou por dois anos como professora na Escola Gonzaga Junior, anexa ao Colégio Sion no Rio de Janeiro – conhecida como a “escola dos pobres” do Colégio Sion. “Entre 1961 (logo depois de sua criação) e 1964 (com seu fechamento), trabalha na SETER – Sociedade Escolas Tele-radiofônicas. Nessa instituição atuou em um projeto de educação de jovens e adultos sustentado por verba federal e estadual. A SETER fazia um trabalho de alfabetização e pós-alfabetização através do rádio. Em seguida trabalhou no MEC – Ministério da Educação e Cultura, num programa de Educação Supletiva de Nível Médio que também utilizava o rádio. Um momento difícil e de pouca liberdade institucional. A partir de 1968, com o aumento da repressão Bia passa a trabalhar além do MEC no Programa de Educação do CEI – Centro Ecumênico de Informação, atuando no processo de formação dos agentes de pastorais populares das Igrejas Protestantes e católica. No CEI trabalhou até 1971 e sua saída coincidiu com o retorno de Aída Bezerra ao Brasil. Nesse período ambas desenvolvem uma pesquisa sobre Tipologia de Educação de Adultos no Brasil, financiado pelo *Développement et Paix*, do Canadá e, na sequência disso, em 1972, articulam com Henryane de Chaponay o Seminário Nacional que dá origem ao NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação, do qual é uma das fundadoras e integrante da primeira equipe. A partir de 1979 inicia, ainda no NOVA, uma participação no Movimento de Escolas de Trabalhadores, que a partir desse ano passa a realizar seminários anuais. Em 1989 constituem um Conselho de Escolas de Trabalhadores (CET) e em 1995 o CET elabora uma plataforma de educação para cidadãos trabalhadores. Bia participa intensamente de todo esse processo.

Além da CET ela também participa do CADTS – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense – RJ. Em meados da década de 1980 passa a envolver-se junto com Xico Lara em iniciativas e discussões num campo que começava a se desenhar no país, a Economia Solidária ou “economia popular”, “economia dos setores populares”, na perspectiva da organização a partir dos trabalhadores.

(Informações retiradas da entrevista publicada em: Ramalho e Esterzi, 2017)

## 6.) **MARIA LETÍCIA LIGNEUL COTRIM**

**Letícia Cotrim** nasceu no morro da Mangueira, no Rio de Janeiro e estudou no Colégio Sion, reconhecido Colégio da zona sul carioca, onde se formou professora. Depois de formada atuou como alfabetizadora de crianças com dificuldade de aprendizagem nos morros de Santa Tereza e Cosme Velho, no entorno do Colégio Sion. Casou-se com Fernando Cotrim e foi morar em Volta Redonda – RJ. Ambos eram da Ação Católica, ele da JUC – Juventude Universitária Católica e ela da JEC – Juventude Estudantil Católica (feminina). Nesse período, desenvolve trabalhos de formação com operários da CSN – Companhia Siderúrgica Nacional a partir da Diocese de Volta Redonda, com Dom Waldyr Calheiros Novaes. Com a mudança para Volta Redonda Letícia abandona a faculdade de Filosofia iniciada no Rio e só retorna à universidade tardiamente, formando-se em Pedagogia, depois já ter uma prática consolidada como professora e educadora popular. Entre 1969 até 1971 trabalha no MEB – Movimento de Educação de Base, em companhia de Rute Rios, Roberto Mendes e outros, já numa fase de muita transição e mudança, quando o movimento assume definitivamente outra identidade. Depois disso, participa do Seminário que deu origem ao NOVA Pesquisa, Assessoria e Avaliação em Educação e integra a primeira equipe dessa instituição até por volta de 1973. Em seguida trabalhou na FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional e na sequência morou um tempo na Suíça (1975 e 1976), acompanhando o marido que havia sido enviado para um curso através da CSN. No retorno ao Brasil trabalhou no serviço de documentação e arquivo do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação e em 1984 a convite de Betinho, foi trabalhar no IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

(Informações retiradas da entrevista publicada em: Fávero e Tavares, 2017)

## 7.) **ROBERTO MACHADO**

Para apresentar Roberto Machado reproduzo a seguir trechos do livro: *Impressões de Michel Foucault*, (Machado, 2017) em que o próprio autor faz memória de sua trajetória como educador:

“Em 1964, um ano antes de sair do Brasil, eu era membro da JUC [Juventude Universitária Católica], do MEB [Movimento de Educação de Base] e da AP, a organização política Ação

Popular”. (p.16) (...) E o MEB de Recife – do qual eu participava como membro de uma “Equipe de Conscientização” – trabalhava com camponeses da Zona da Mata Açucareira. (...) O ano de 1964 me encontrou, portanto, fazendo um trabalho político com universitários e camponeses no Nordeste. ” (p.17) (...) “É verdade que a militância na JUC e a presença constante e generosa de seus padres orientadores, chamados de “assistentes”, me fizeram ler teólogos como os padres franceses Congar, De Lubac, Chenu, Danielou, e o belga Schillebeeckx. Mas o que mais me interessava, e eu queria continuar a fazer, era estudar filosofia – e por falta de um bom curso e pelas exigências de uma militância política que naqueles tempos conturbados se impunha como dever, isso não era possível no Recife. “ (p.18-19)

Roberto Machado vai então estudar na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica (1965) e de lá para Heidelberg, na Alemanha, onde passa o ano de 1969. O contato com Foucault acontece de uma maneira inusitada:

“(...) recebi *As palavras e as coisas* de presente de um amigo belga, estudante de economia, que morava na mesma casa de estudante que eu, a Maison Saint-Jean, eu folheeí sobretudo a sua pequena conclusão. Mas por formação fenomenológica humanista e por respeito pelo marxismo, achei descabida a tese defendida. ” (p.27) (...) “Ao reler *As palavras e as coisas* no início dos anos 1970, quando era professor da PUC, não entendi quase nada desse difícil livro. E, do pouco que entendi discordei de quase tudo. (...). Assim, mesmo discordando do conteúdo do livro – levei-o a sério e fiz um esforço desesperado por compreender por que aquelas ideias eram tão diferentes das minhas. No semestre seguinte, estudei com afinco esse escrito – o mais difícil e ambicioso de Foucault – em seminário com meus alunos e alguns professores de outros departamentos. Foi possivelmente a primeira vez que se fez isso no Brasil. ”(p.29)

## 8.) RUTE MARIA MONTEIRO MACHADO RIOS

**Rute Rios** – é pernambucana, de Recife e foi professora-locutora da escola radiofônica do MEB em Pernambuco. No dizer de Osmar Fávero e Aída Bezerra, “uma excelente e criativa professora da escola radiofônica! Rute criava programas interessantíssimos para o desenvolvimento das aulas através do rádio”. Na sequência de sua atuação no MEB, já morando no Rio de Janeiro, trabalhou depois de 1965 na coordenação nacional do movimento. No início da década de 1980 Rute integra a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, coordenada por Darcy Ribeiro para elaborar a proposta dos CIEP – Centros Integrados de Educação Pública, implantados no governo de Leonel Brizola do Rio de Janeiro. Em 1987 junto com Aída Bezerra assume o desafio de criar o SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação e, nessa instituição, desenvolve como primeiro projeto a Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular.



## 9.) **CLEIDE FIGUEIREDO LEITÃO**

**Cleide Leitão** – é carioca, e educadora por gosto e escolha, começou a trabalhar muito jovem na educação infantil e foi na Escola Senador Correia, que conheceu Aída Bezerra. No final da década de 1980 integra o grupo de pesquisadoras-alfabetizadoras que atua na Pesquisa Confrontos de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular, desenvolvida pelo SAPÉ. Na sequência da Pesquisa, a partir de 1990 integra a equipe do SAPÉ onde trabalha durante toda a existência dessa Instituição até 2007. No SAPÉ atua em vários projetos desenvolvidos por essa instituição: na dinamização dos coletivos de autoformação de educadores, na construção da rede BAM – Banco de Ajuda Mútua e na elaboração das três edições do Almanaque do Aluá. Cleide tem graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002), onde estudou a experiência do SAPÉ com os coletivos de autoformação de educadores. Atualmente integra a Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e faz assessoria pedagógica a diversos projetos educativos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, autoformação, educação de jovens e adultos, educação e saúde, emancipação e múltiplas leituras.

## 10.) **LYGIA BAPTISTA PEREIRA SEGALA PAULETTO**

**Lygia Segala** – foi assessora do grupo de pesquisadores do SAPÉ na formulação e no desenvolvimento da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular. Segundo Aída Bezerra ela era a pessoa que, na época, tinha maior experiência de pesquisa acadêmica e por isso foi de fundamental importância no desenvolvimento desse trabalho. Como diz Aída “foi ela quem deu a direção da pesquisa, sobretudo na construção dos diários de campo”. Lygia é professora associada da Universidade Federal Fluminense, desde 1994. Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 desenvolveu um conjunto de ações na UPMMR – União Pró-Melhoramentos dos Moradores da Rocinha e, na mesma época, foi colaboradora em projeto de alfabetização de jovens e adultos na Escola Comunitária de Ação Social Padre Anchieta, no Rio de Janeiro. No início da década de 1980 desenvolveu a pesquisa “Política Social do Estado e Populações de Favelas”, em parceria com a ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Possui Graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1974), Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991), onde desenvolveu um estudo denominado: “O riscado do Balão Japonês: identidade social e trabalho comunitário na Rocinha”. Possui Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), com estágio doutoral na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* Paris; Pós-doutorado pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (2008) e pelo *Centre D’Étude du Développement en Amérique Latine* (2007) além de Pós-doutorado no PPGAS/ Museu Nacional UFRJ/ Colégio Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ (2013-2014). Atualmente é pesquisadora do Laboratório

do Filme Etnográfico e do Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural da UFF. Desenvolve projetos nas seguintes linhas de pesquisa: transmissão de patrimônios culturais, Antropologia e Educação, Antropologia e Imagem.