



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR
NAS PROPOSTAS ESCOLARES DE
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: um estudo em duas escolas
de Belo Horizonte**

Clarice Wilken de Pinho

Belo Horizonte

2016

*"(...) Estarei esperando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na primavera".*

Paulo Freire



Clarice Wilken de Pinho

**EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NAS PROPOSTAS ESCOLARES DE
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo em duas escolas de
Belo Horizonte**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação,
Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas*

Orientador: Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares

*Co-orientadora: Professora Doutora Fernanda Aparecida
Rodrigues da Silva*

Belo Horizonte

2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares – Orientador – UFMG

Professora Doutora Fernanda Rodrigues da Silva – Co-orientadora – UFOP

Professor Doutor Osmar Fávero – UFF

Professora Doutora Lúcia Helena Alvarez Leite – UFMG

Professor Doutor Geraldo Magela Pereira Leão – UFMG
(Suplente)

Professora Doutora Juliana Gouthier Macedo – UFMG
(Suplente)

à minha mãe...
pela distância que não existe entre nós!

HOJE SIM!

*“Ontem passado. Amanhã futuro. Hoje agora.
Ontem promessa. Amanhã probabilidade. Hoje ação.
Ontem parecia. Amanhã quem sabe? Hoje sem dúvida.
Ontem anseio. Amanhã mudança. Hoje oportunidade.
Ontem sementeira. Amanhã colheita. Hoje seleção.
Ontem não mais. Amanhã talvez. Hoje sim.
Ontem foi. Amanhã será. Hoje é.
Ontem experiência adquirida.
Amanhã lutas novas.
Hoje, porém, é a nossa hora de fazer e de construir”*

Emmanuel - Hoje sim!

psicografia de Chico Xavier, do livro Ideal Espírita

EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NAS PROPOSTAS ESCOLARES DE EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte

Esta pesquisa buscou analisar o trabalho educacional e cultural que envolve o que está relacionado às expressões da vida de quem é popular. O objetivo foi verificar o que está sendo possível englobar de educação e cultura popular em diferentes propostas escolares de EJA, na cidade de Belo Horizonte. Buscamos identificar o envolvimento dos estudantes jovens e adultos em atividades artísticas de diversas naturezas, vinculadas aos seus saberes e às suas culturas. Para enriquecer nossas reflexões realizamos um resgate dos principais movimentos de educação e cultura popular que eclodiram no Brasil na década de 1960, destacando as propostas desenvolvidas no interior de quatro deles: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC). Após este aprofundamento, selecionamos duas escolas que trabalham com Educação de Jovens e Adultos na cidade de Belo Horizonte, buscando contemplar diferentes espaços e formas de organização. A escolha destas escolas partiu de um levantamento prévio feito em bancos de dados, visitas e escuta de pessoas envolvidas com o tema Educação e Cultura em diferentes setores: pesquisadores, educadores, gestores e colegas da área. A atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos jovens e adultos da EJA foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Concluímos que construir um currículo *com* os educandos – e não *para* os educandos -, estabelecendo um diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, é um aspecto de fundamental importância para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação e Cultura Popular, Especificidades.

**EDUCATION AND POPULAR CULTURE IN THE PURPOSES OF SCHOOL
IN THE EDUCATION FOR THE YOUNG AND ADULT PEOPLE: a study in
two schools in Belo Horizonte city**

This research analyzed the cultural and educational work that involves what has relation to the expressions of life of whom is popular. The aim was to verify what is being possible to enclose in popular education and culture in different school purposes in Education for the Young and Adult People in Belo Horizonte city. We search identify the involvement of the young and adult students in artistic activities of several kinds linked to their knowledge and cultures. In order to increase our reflexions, we made a recovery of the main education and popular culture movements that appeared in Brazil in the 1960 decade, detaching the purposes developed in four of these movements: “Movimento de Cultura Popular” (“Movement of Popular Culture”, in English); “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”(something like “Campaign Barefoot Also Learn to Read”); “Movimento de Educação de Base” (“Movement of Basic Education”) e “Centro Popular de Cultura”(“Culture Popular Center”). After this serious study we selected two schools that work with “Education for the Young and Adult People” in Belo Horizonte city, searching to regard different spaces and ways of organization. The choice of these schools started from a previous survey made in database, visits and listening to people involved with the theme Education and Culture in different fields of action: researchers, educators and managers of the area. The attention to the wealth of the cultural experiences that form the multiple identities of the education for the young and adult people was a very important factor for the development of this research. We conclude that to compose a curriculum *with* the students – and not *to* the students -, establishing a dialogue between their demands and the cultural and educational demands is an important aspect for the respect to the specificities of the people that compose the young and the adult education.

Key - words: Education for the Young and Adult People, Popular Education and Culture, Specificities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã
ACPATE – Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BEM/BH – Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte
CC – Conselho Consultivo
CD – Conselho de Direção
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDEP – Centro de Desenvolvimento Profissional
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEMIG - Companhia Energética de Minas Gerais
CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto *Sedes Sapientiae*
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
CET – Conselho de Escolas de Trabalhadores
CFP - Centro de Formação de Professores
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMBIO – Congresso Mineiro de Biodiversidade
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC – Centro Popular de Cultura
CTC – Centro de Trabalho e Cultura
CUT – Central Única dos Trabalhadores
D – Diretoria
DDC – Departamento de Difusão da Cultura
DDC – Diretoria de Documentação e Cultura
DDI – Departamento de Documentação e Informação
DFC – Departamento de Formação de Cultura
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMZ – Escola Municipal Zacarias
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Faculdade de Educação
FECOMÉRCIO – Federação do Comércio
GCPF – Gerência de Coordenação de Política e de Formação
GT – Grupo de Trabalho
IHU – Instituto Humanitas Unisinos
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MES - Ministério da Educação e Saúde
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MPB – Música Popular Brasileira
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEDEJA – Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos
PAP – Projeto de Ação Pedagógica
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PEMJA – Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos
PEZP – Projeto Escola Zé Peão
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEF 1 – Projeto de Ensino Fundamental Primeiro Segmento
PROEF 2 – Projeto de Ensino Fundamental Segundo Segmento
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RMEBH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SA – Serviço de Administração
SAPÉ - Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
URPLAN – Instituto de Planejamento Regional e Urbano

LISTA DE FIGURAS E TABELAS:

FIGURA 1 – Especificidades da Educação e da Cultura Popular	p. 43
FIGURA 2 – Diagrama das especificidades nas propostas de EJA	p. 66
TABELA 1 - Quadro dos educandos da pesquisa.....	p. 20
TABELA 2 - Quadro 1 Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação Popular I	p. 38
TABELA 3 - Quadro 2 Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação Popular II	p. 38
TABELA 4 - Quadro 3 Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação de Jovens e Adultos	p. 39
TABELA 5 - Quadro 4 Composição atual do acervo bibliográfico	p. 39
TABELA 6 - De Pé no Chão – etapas históricas	p. 56
TABELA 7 - Quadro dos coordenadores e educadores da pesquisa	p. 99
TABELA 8 - Turmas da Escola Municipal Zacarias	p. 103
TABELA 9 - O lugar da cultura no PPP da Escola Municipal Zacarias	p. 105
TABELA 10 - Turmas da EJA do Colégio Mussum	p. 117
TABELA 11 - O lugar da cultura no PPP da EJA do Colégio Mussum	p. 118
TABELA 12 - Oficina de danças folclóricas e populares brasileiras	p. 122

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO: <i>oh abre alas!</i>	p. 01
I – Apresentação.....	p. 03
II – Escolha do tema da pesquisa.....	p. 04
III - Caminhos metodológicos.....	p. 10
IV - Trajetórias que se cruzam.....	p. 16
1 – ONTEM: <i>conversando enquanto te espero</i>	p. 24
1.1 – Os conceitos de Cultura e Cultura Popular	p. 25
1.2 – Educação e Cultura Popular em contextos	p. 30
1.3 – O reconhecimento das especificidades da Cultura Popular	p. 36
1.3.1 – No interior de quatro Movimentos de Educação e Cultura Popular	p. 43
2 – HOJE: <i>renunciando à expectativa</i>	p. 61
2.1 - O reconhecimento das especificidades da EJA	p. 62
2.2 – Histórias de vida	p. 68
2.2.1 – História de vida da Inesinha Peixoto	p. 79
2.2.2 – História de vida do Sr Rubens do Vale	p. 82
2.2.3 – História de vida da Belinha	p. 85
2.2.4 – História de vida do Toninho Nóbrega	p. 89
2.3 – A escolha do terreno das escolas	p. 91
2.3.1 - A Escola Municipal Zacarias	p. 100
2.3.2 – O Colégio Mussum	p. 115
2.4 – Inserções culturais fora do espaço escolar.....	p. 125

3 – AMANHÃ: <i>o que pode vir a ser, ou não</i>	p. 130
3.1 – O inacabamento	p. 131
3.2 – Uma rosa desabrochando	p. 138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 140
ANEXOS	p. 149

INTRODUÇÃO

*"Você
quando anda,
anda
com a sua cultura"*

Paulo Freire

OH ABRE ALAS!...

*“Pode chegar que a festa vai é começar agora
E é pra chegar quem quiser,
Deixe a tristeza pra lá
E traga o seu coração, sua presença de irmão
Nós precisamos de você nesse cordão
Pode chegar que a casa é grande e é toda nossa
Vamos limpar o salão, para um desfile melhor*

*Vamos cuidar da harmonia, da nossa evolução
Da unidade vai nascer a nova idade
Da unidade vai nascer a novidade*

*E é pra chegar sabendo
Que a gente tem o sol na mão
E o brilho das pessoas é bem maior
Irá iluminar nossas manhãs
Vamos levar o samba com união
No pique de uma escola campeã
Não vamos deixar ninguém atrapalhar
A nossa passagem
Não vamos deixar ninguém chegar com sacanagem
Vambora que a hora é essa e vamos ganhar
Não vamos deixar uns e outros melar*

*Eô eô eá, que a festa vai apenas começar
Eô eô eá, não vamos deixar ninguém dispersar”*

Gonzaguinha

I – APRESENTAÇÃO:

Três passos de dança:

pra trás...

pra frente e gira...

pra frente e agradece!

Assistindo a defesa de mestrado de uma companheira de orientação coletiva, ouvi o professor Miguel Arroyo dizer: “*Os sujeitos não são um campo de testes. Os escritos devem fugir dos ‘esquemas’ de comprovar uma hipótese*”¹. Esta fala exigiu-me algumas reflexões que culminaram com a organização dos capítulos deste trabalho.

Como *fugir dos esquemas* de uma escrita acadêmica sem prejudicar o rigor científico? Busquei resposta no próprio tema pesquisado: a cultura popular. Não escapei, de todo, à regularidade da organização, mas trouxe comigo alguns ensaios de dança presenciados no trajeto da pesquisa.

Assim como num passo de quadrilha, que ora os dançantes avançam, ora recuam, proponho a divisão dos capítulos entre o ontem, o hoje e o amanhã. *Ontem*, não só como algo que passou, inatingível, mas que nos permite buscar pessoas e momentos que elucidam o hoje. *Hoje*, demarcando um espaço de registros, depoimentos e emoções encontradas no presente, no presente que foi fazer esta pesquisa. E o *amanhã*, apontando caminhos a trilhar, convidando-nos a outras reflexões sobre o que passou e o que está agora.

“O Zé do Brejo quando se casariô

Ele me convidariô

Pruma quadrilha eu marcariá

Marcariei uma quadrilha ritimada

Fui até de madrugada

Todo mundo cum seu pariá”

(Xangai)

¹ Defesa da dissertação de mestrado de Andréia Luciane Sol Souza, dia 10/07/2015, composta pela mesa: Leôncio Soares (orientador), Miguel González Arroyo (UFMG) e Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO). *É tudo no dedão! Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização*. Mestrado em Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFMG.

II – ESCOLHA DO TEMA DA PESQUISA

*“Nunca ouvi falar de outro lugar
Onde o povo é feliz, bom e festeiro
O folclore, a cultura popular
São a alma do povo brasileiro”*

Rubinho do Vale

A atenção aos múltiplos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma questão de fundamental importância para a compreensão das características próprias deste campo, sua história, suas conquistas e seus desafios. Os olhares sobre a diversidade de seu público e as particularidades de seus tempos e espaços estão presentes em debates de várias instâncias, no país e no mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, apresenta sinais de preocupação a essas especificidades, estabelecendo, no inciso VII do art. 4º, a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Reafirmando seu caráter específico, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 ressalta que o público da EJA, englobando trabalhadores e outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, desenvolveram, ao longo dos anos,

“(…) uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2000, p. 5).

A Declaração de Hamburgo, documento final da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada na Alemanha, em 1997, vincula a EJA ao desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades. Para tanto, afirma:

“É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o

engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem” (UNESCO, MEC, 2004, p. 43).

Recentemente, o Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009, reconhece que educação de adultos representa um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, *“envolvendo um ‘continuum’ que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal”* (UNESCO, MEC, 2010, p. 6).

De acordo com Soares (2002) tais dispositivos legais rompem com o modelo padronizador, centralizador e tecnicista da Lei anterior, nº 5692/71, que regulamentava o ensino supletivo e ignorava experiências anteriores existentes no Brasil.

A riqueza de experiências históricas de grupos populares que formam as múltiplas identidades dos jovens e adultos da EJA responde as inquietudes referentes à escolha do tema desta pesquisa. As experiências culturais presenciadas ao longo da vida, pertencentes aos sujeitos espalhados por diferentes espaços, merecem visibilidade no trabalho que apresentamos.

Como afirma Brandão (2002b): *“qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura”* (p. 139). Esta afirmação permite-nos adentrar ainda mais à escolha do tema, indagando-nos como a cultura está sendo articulada nas propostas escolares de Educação de Jovens e Adultos em seus diferentes espaços e projetos?

Quando *andam e andam com a sua cultura*, os inúmeros sujeitos que compõem as turmas de EJA, nos locais escolhidos para a realização do sonho de serem mais, são chamados para entrarem nas escolas levando suas bagagens, compartilhando o que há nelas, ou são convidados a deixá-las do lado de fora, à espera do término das aulas, para levá-las de volta ao lugar de onde vieram?

Estas bagagens são o que aprendemos *na e da* cultura de quem somos e de que participamos. Ou como afirma Brandão (2002b): *“algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios”* (p. 141).

Como nos sugere Freire (1979) o homem guarda em si sua pluralidade e sua criticidade. Somente o homem é capaz de transcender, de travar relações incorpóreas, consciente de sua temporalidade, obtida precisamente quando *“atravessando o tempo,*

de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (p. 63).

Observando atentamente esse sujeito *temporalizado e consciente*, torna-se imprescindível o exercício constante do diálogo com os seus saberes. Possibilitar que ele faça atividades que o permitam *falar, jogar* com as palavras, as *suas* palavras, as palavras carregadas de intencionalidades e vivências, torna-se fundamental para que ele se sinta sujeito do seu processo de aprendizagem. Abrir espaço para esse diálogo é deixar que ele fale de suas marcas, dos sentidos que essas marcas fizeram dele o sujeito que hoje é (LARROSA, 2004).

A partir do momento em que o homem vai criando e recriando, por intermédio do conhecimento, vai se posicionando de maneira crítica no mundo, tornando-se ser mais complexo e conscientemente inacabado. Como aponta Freire (1979), na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. Por este motivo, *“obtem melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas”* (FREIRE, 1979, p. 64).

O reconhecimento deste ser histórico, portanto, um ser de intervenções, exige uma abordagem diferenciada para o trabalho pedagógico na EJA: *“um projeto de educação de homens e mulheres, e não apenas de ensino de conteúdos focados em si mesmos, muitas vezes aprisionados unicamente no âmbito de um currículo escolar”* (EITERER & PEREIRA, 2009, p. 71). Ou conforme Arroyo (2011):

“Sem abrir espaços nesses tempos tão ocupados do ensinar-aprender os conteúdos, não entrará seu viver dilacerante e esperançoso. Sem abrir tempos para seu presente e para as memórias do passado, estaremos negando o direito a saber-se no passado-presente em que estão atolados” (p. 281).

Com base nestas considerações, destacamos o interesse em buscar o terreno das escolas, do currículo, do fazer pedagógico-escolar, interessando-nos observar e destacar como está sendo possível abrir espaços para as experiências culturais no interior deste ambiente. Em outras palavras, como é permitido o envolvimento dos estudantes jovens e adultos em atividades de diversas naturezas, que estejam vinculadas aos seus saberes e às suas culturas? Como as escolas descortinam o mundo de falas, valores e imagens dos educandos jovens e adultos? Eles têm espaço para falar de seus saberes, de suas culturas, de suas trajetórias de vida? Eles conseguem dialogar com os educadores e com

os colegas sobre suas experiências, o que fazem, o que já fizeram ou o que gostariam de fazer?

A pesquisa que propusemos buscou analisar o trabalho educacional e cultural que envolve o que está relacionado às expressões da vida de quem é popular. O objetivo foi verificar o que está sendo possível englobar de educação e cultura popular em diferentes propostas escolares de EJA na cidade de Belo Horizonte. Em que medida os aspectos da cultura popular estão presentes nas práticas educacionais com jovens e adultos desenvolvidas na atualidade? Ou traduzindo numa metáfora, quais são os *cheiros* de educação e cultura popular que conseguimos “sentir” nas turmas de EJA?

A busca de *cheiros* de educação e cultura popular nas propostas escolares partiu do pressuposto de que há um legado da Educação Popular na história da EJA, conforme nos indicam vários autores². Desta maneira, acreditamos que as características da Educação Popular estão presentes em um amplo conjunto de iniciativas, à sua maneira, estabelecendo diálogos formadores de consciências e motivadores de transformação:

(...) Um trabalho de educação de jovens e adultos, com um claro e assumido perfil de *educação popular* em seus pressupostos e em suas práticas didáticas, continua sendo realizado por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil (BRANDÃO, 2002a, p. 155).

Educação Popular, com ou sem este nome, foi e continua sendo um trabalho estendido a sujeitos das classes populares “*compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’*” (BRANDÃO, 2002a, p. 142).

Segundo Streck; Esteban (2013) uma das características fundamentais da Educação Popular é “*inserir-se como instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida*” (p. 7). Desta maneira, os lugares da educação popular não são estáticos. “*Sendo visceralmente contrária a dogmatização, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la*” (p. 7). Os autores chamam a atenção para a história da educação popular que continua acontecendo com novas visões e novas ferramentas.

Por este motivo, o termo Educação Popular, presente neste trabalho, não se refere a um período isolado da história, mas sim, entre possibilidades e desafios

² Arroyo (2005), Brandão (2002a), Fávero (2006), Giovanetti (2005), Paiva (2003), Soares (2002), dentre outros.

encontrados na atualidade, no qual grupos variados de pessoas e instituições realizam um importante diálogo da educação com o mundo da arte, das festas populares, dos movimentos sociais, dos centros de educação e cultura popular, dentre outros lugares.

Cabe destacar que o termo Cultura Popular, por sua vez, demandou uma escolha cuidadosa em meio a outros termos encontrados ao longo da pesquisa³. Após avaliar individualmente os principais termos encontrados e reconhecer que seus significados mais se aproximam do que se afastam, optamos pela permanência da *cultura popular*. Dadas suas convergências, a *cultura popular* é um campo de investigação consolidado, que apresenta uma história e um caminho sendo trilhado por autores/atores importantes para esta pesquisa⁴.

Em suas contribuições ao Dicionário Paulo Freire, Brandão afirma que cultura popular não é apenas um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das tradições populares, mas “*a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares*” (BRANDÃO in STRECK, D. R. et. al, 2010, p.103). Fávero (1983), por sua vez, destaca que é popular a cultura quando “*é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época*” (p. 23).

Cultura popular⁵ é, portanto, a manifestação do modo de ver, de pensar e de dizer daqueles que pertencem às classes populares. Brandão (2002b), afirma ainda, que foi na década de 1960 que surgiu, e por algum tempo floresceu, um tipo relativamente inovador de prática pedagógica. Um trabalho *com* o povo e não *para* o povo:

“Conduzido por educadores como Paulo Freire, por cientistas políticos como Carlos Estevam Martins, por políticos de carreira como Miguel Arraes, por religiosos da hierarquia católica e de seu sacerdócio mais avançado com o Pe. Henrique da Lima Vaz, o *movimento* dos movimentos de cultura popular era também conduzido por artistas, por poetas, como Ferreira Gullar, para

³ Além de *cultura popular* encontramos: *cultura do povo*; *culturas populares*; *cultura de classe*; *cultura de massa*; *arte popular*; *folclore*; *patrimônio cultural imaterial*; *tradições populares*; *cultura tradicional*; *religiosidade popular* e *saber popular*.

⁴ O termo *cultura popular* é usado, principalmente, por Brandão (2002a e 2002b), Fávero (2006), Góes (1991), Paiva (2003), Wanderley (1984) etc.

⁵ Considerando a importância do esclarecimento deste termo e de outros que se vinculam a ele, dedicaremos o sub-capítulo 1.1 - *Os conceitos de Cultura e Cultura Popular*, especialmente para suas definições.

quem todo o político do trabalho a fazer não devia destruir o seu sentido profundamente *cultural*” (BRANDÃO, 2002b, p. 68).

Desta maneira, os movimentos de educação e cultura popular apresentaram um trabalho que trouxe para o nome de sua ação a palavra “cultura”, diferenciando-se de outras iniciativas do tipo “povo-e-governo” então chamadas “desenvolvimento” (nacional, regional, socioeconômico, integrado), “promoção social”, “organização”, “educação fundamental”. Como afirma Brandão (2002b): “*em tudo que os movimentos de cultura popular acrescentam novas ideias destinadas à orientação de seus projetos está a palavra ‘cultura’, que, tal como a palavra ‘história’, a tudo amarra e dá sentido*” (p. 37).

Fávero (2006) destaca que os temas *cultura* e *cultura popular* se colocavam entre os mais discutidos e divulgados *nos* e *entre* os movimentos de educação e cultura popular⁶ do início dos anos 1960.

A centralidade da cultura nas propostas educacionais destes movimentos aumentou o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa. A ausência de propostas escolares na atualidade, que carregam em seus próprios nomes a cultura, não impediu que esta investigação acontecesse. Pelo contrário, aumentou sua expectativa.

Vale destacar que as contribuições da história, trazidas à luz nos exemplos da década de 1960, indicam-nos que um trabalho assumidamente libertador e de luta política não acontece de forma isolada. Envolve pessoas e grupos, que alimentam outras pessoas e grupos. Políticos, artistas, militantes cristãos, intelectuais, estudantes universitários, juntos com o povo.

O olhar sobre a escola, buscando o que está sendo possível englobar de educação e cultura popular em suas propostas, tornou-se uma saída para evitar a inquietude da espera, *espera vã*, de que esta instituição se transformasse, primeiramente, no encontro de pessoas e grupos, interessados e comprometidos com a libertação das classes populares.

Ressaltamos que Estebam; Tavares (2013) também têm se comprometido a investigar o cotidiano da escola pública na perspectiva da Educação Popular, buscando fortalecer os sentidos *dialógico* e de *encontro de sujeitos* propostos por Paulo Freire:

⁶ Dentre os vários movimentos que surgiram na época, destacamos: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC).

“Nos interstícios da história oficial, nos diferentes cotidianos que se constroem à margem das práticas hegemônicas e uniformizantes, longe do controle e da regulamentação da *inclusão degradada*, desenham-se projetos escolares potentes e afirmativos, em tensão com aquilo que vimos considerando como uma ‘escola pobre para pobres’, mesmo que de forma insurgente e ainda pouco visível” (ESTEBAM, M. T. e TAVARES, M.T.G., 2013, p. 299).

As *situações-limites* que enfrentam as escolas, ameaçadas por obstáculos, barreiras, problemas à espera de soluções, exigem ações transformadoras da realidade. Neste sentido, Freire (1987) destaca a necessidade de refletir sobre o *inédito-viável*:

“(…) os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limite’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’” (p. 110).

O sonho, a crença, a utopia de Freire na transformação das pessoas e do mundo, é o que acreditamos buscar na investigação das possibilidades e dos desafios com que as escolas vêm enfrentando suas situações-limites. Ou como sugere Nita Freire:

“(…) Paulo Freire, tendo captado por intuição, sensibilidade e razão as *situações-limite* de nossa sociedade, o modo pelo qual vimos nos organizando socialmente, portanto, pela leitura que ele fez sobre as seculares condições de opressão, alimentadas, entre outras, pela nossa educação de práticas elitistas e autoritárias, retrógrada, teoricamente falando, por isso mesmo ‘bancária’, desvelou os *inéditos-viáveis* fundamentais de nossa sociedade, denunciando-os, contraditoriamente anunciando o anúncio esperançosamente viável” (FREIRE in STRECK, D. R. et. al. 2010, p. 226).

III - CAMINHOS METODOLÓGICOS

“*Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã*”
Paulo Freire

Apresento a seguir os caminhos metodológicos que se fizeram trilhar para chegarmos às duas escolas escolhidas para a investigação, alimentados pela expectativa da superação de situações-limites e pela busca de inéditos-viáveis.

Como pano de fundo da investigação, a fim de destacar a importância da articulação entre educação e cultura popular nas propostas escolares de EJA, consideramos de fundamental importância o mergulho nos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960. *"Trata-se da tarefa de reconstruir o passado para tornar mais densa a luta do presente e mais fortes as vozes da resistência e da criatividade em todos os âmbitos da vida"* (ESTEBAM & TAVARES, 2013, p. 8).

Desta maneira, um cuidadoso estudo das especificidades da cultura popular, presentes nos movimentos da década de 1960, foi a tarefa primeira a que nos propusemos⁷.

Posteriormente, para a escolha das escolas no qual focamos os objetivos propostos, realizamos um levantamento em bancos de dados, de forma a permitir a visualização de como a EJA está distribuída na cidade de Belo Horizonte. Priorizamos, em seguida, a escuta de pessoas envolvidas com o tema em diferentes setores: pesquisadores, educadores, gestores e colegas da área. Após algumas indicações, elencamos cinco espaços para serem visitados, dentre estes, quatro escolas formais e uma escola informal, nos horários da manhã, da tarde e da noite, permitindo, além da observação, uma conversa com professores, diretores e estudantes.

Destaco a importância destas visitas, uma vez que pudemos conhecer as propostas das escolas, como estão organizadas, quem são seus sujeitos, sentir se havia abertura para a investigação acontecer no seu interior, o interesse pelo tema da pesquisa e, já numa primeira análise, qual é o lugar ocupado pela cultura popular em suas propostas.

Atentos aos objetivos deste trabalho e aos *cheiros* que estes espaços proporcionaram em algumas horas de permanência chegamos à escolha da Escola Municipal Zacarias e do Colégio Mussum⁸. Vale destacar que um importante critério

⁷ No sub-capítulo 1.3 - *O reconhecimento das especificidades da Educação e da Cultura Popular*, delimitaremos como os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 contribuíram para a promoção da educação e da cultura em suas propostas.

⁸ Para garantir o anonimato exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os nomes verdadeiros das escolas não serão divulgados.

estabelecido foi o de contemplar diferentes espaços e formas de organização da EJA⁹, sendo a primeira delas uma escola da rede pública municipal e a segunda da rede particular e confessionária¹⁰.

Os nomes fictícios das escolas foram inspirados no conceito de “alegria” defendido por Paulo Freire, que afirma: “*a escola que eu sonhei é uma escola de alegria, de festa*” (FREIRE in SILVESTRE, 1997). Sua obra apresenta uma relação estreita entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança por outro mundo possível. Observamos que alguns lugares procuram investir nesta arriscada maneira de pensar a educação, contribuindo com a nossa escolha:

“Eu percebi que o grande tema gerador desta escola era a alegria. Eu senti que dava para organizar o trabalho aliando duas marcas, da alegria do trapalhão Zacarias, com a concepção de educação, de escola, do professor Paulo Freire” (depoimento da coordenadora pedagógica Olgair Garcia, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Fácio Gonçalves – Zacaria – Jardim Guarujá/SP in INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

Buscamos, assim, seguir as pistas da alegria de dois trapalhões da minha predileção, aliada à luta defendida por Paulo Freire: “*(...) a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver (...) lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo*” (FREIRE in SNYDERS, 1993, p. 9 e 10). Ainda sobre a escolha das escolas citadas, vale à pena destacar algumas particularidades percebidas já em nosso primeiro contato.

A EJA do Colégio Mussum possui uma relação aberta para que pesquisas aconteçam em seu interior. Além de sua localização privilegiada, na área central de Belo Horizonte, facilitar seu acesso, o colégio está cercado por várias Faculdades que, recorrentemente, enviam estudantes de vários cursos para o estágio curricular obrigatório. Outro dado importante é a procura de estudantes de pós-graduação para realizarem suas pesquisas de mestrado, doutorado ou especialização. Somente este ano são três pós-graduandos realizando suas respectivas investigações na EJA do Colégio Mussum. Soma-se ao critério de escolha desta escola um vasto material que nos

⁹ Embora a escola informal visitada anteriormente contemplasse este critério, seu horário de aulas apenas no período noturno impossibilitou sua escolha.

¹⁰ Trata-se de uma rede particular de ensino vinculada a uma Congregação da Igreja Católica, possuindo assim, um vínculo religioso.

chegaram às mãos de produções¹¹ feitas com os estudantes da EJA, demonstrando sua preocupação com a participação efetiva de seus sujeitos.

A Escola Municipal Zacarias também se destacou em nossos critérios de escolha. Primeiramente ao nos apresentar uma preocupação em flexibilizar os tempos de aprendizagem de uma população tão diversificada, com aulas acontecendo nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Em segundo lugar, já na nossa primeira visita à escola, conhecemos uma gama de atividades já realizadas por seus estudantes, dentre elas: participação na produção de um filme¹²; um *blog* contendo fotos de apresentações de teatro, música e dança; Projetos Educativos interessantes como Frutos da EJA, cursos de fotografia e de teatro.

Para a investigação nas escolas utilizamos a abordagem qualitativa, privilegiando algumas contribuições acerca de tal metodologia:

“Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.132).

Além da observação, análise de documentos¹³ e registros no caderno de campo, realizamos entrevistas individuais, semiestruturadas, com educandos, educadores e coordenadores. A escuta aos sujeitos foi de grande importância, pois permitiu-nos uma compreensão que ultrapassa os limites do observado (MINAYO, 1999).

Os sujeitos entrevistados foram separados em dois grupos: de um lado os educandos e do outro os educadores e coordenadores. A intenção em dividi-los foi delimitar os objetivos de cada grupo, uma vez que apresentavam demandas e propostas diferenciadas.

Com o primeiro grupo, o dos educandos da EJA, buscamos uma entrevista mais aberta, de forma a privilegiar suas narrativas, atribuindo importância aos indivíduos e às suas vivências:

¹¹ *Almanaque Uirapuru*: algumas coisas que você queria saber sobre a Amazônia mas ainda não teve coragem de perguntar, 2007; *Rio São Francisco*: nosso Velho Chico, fonte de vida!, 2008 e *Dona EJA*: dicas e truques, 2012.

¹² Projeto *Inventar com a diferença*: cinema e direitos humanos, 2014.

¹³ Dentre os documentos disponibilizados pelas escolas citamos os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's -; Históricos das Instituições; Cadernos de Registros de Atividades e Projeto de Ação Pedagógica – PAP – da Prefeitura de Belo Horizonte.

“A narrativa será forçosamente um amálgama de fatos de toda natureza, de julgamentos, de interpretações, que interessará tanto ao historiador apaixonado por ‘pequena história’ para esclarecer a ‘grande’, quanto ao homem de letras, o psicólogo e, claro, as pessoas preocupadas com os fenômenos sociológicos e culturais” (LAVILLE & DIONNE, 1999 p. 158).

Para permitir esta fluidez, optamos por aplicar um questionário (ANEXO 1) com perguntas mais diretas e de grande relevância, minutos antes das entrevistas (ANEXO 2), de forma a permitir a escuta e a gravação de seus depoimentos posteriormente.

Com o segundo grupo, o dos educadores e coordenadores, também aplicamos um questionário (ANEXO 3) para, logo em seguida, realizarmos um diálogo (ANEXOS 4 e 5), com o intuito de compreender a organização da escola, dos documentos analisados, dos objetivos das propostas investigadas, enfim, ampliando nosso olhar sobre o material coletado.

Buscando um roteiro de perguntas mais fluido, a entrevista semiestruturada permitiu a exploração do conhecimento das pessoas, suas representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões (LAVILLE & DIONNE, 1999). Conforme Minayo (1999) a entrevista semiestruturada “*combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador*” (p. 121).

Diante do exposto, selecionamos 4 educandos, 2 coordenadores, 1 educadora e 2 contadoras de histórias, totalizando 9 entrevistas. Estas foram realizadas em ambientes sugeridos pelos próprios entrevistados, sendo 7 delas ocorridas nas próprias escolas a que pertencem, 1 ocorrida na residência de uma entrevistada e 1 ocorrida no espaço externo do Palácio das Artes¹⁴.

Destacamos ainda, como procedimento metodológico, o uso de imagens e sons, presentes não somente nas páginas desta escrita, como também no *dvd* que acompanha a 2ª parte da pesquisa. Segundo Loizos (2013), a imagem, *com* ou *sem* acompanhamento de som, oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais. O autor destaca que o vídeo possui uma função óbvia de registro de dados sempre que

¹⁴ O Palácio das Artes é um complexo cultural localizado na Av. Afonso Pena, na região central de Belo Horizonte. Ladeado pela biodiversidade do Parque Municipal, é um dos raros espaços no país e na América Latina que reúne, num mesmo local, diversos equipamentos culturais: o Grande Teatro, o Teatro João Ceschiatti, a Sala Juvenal Dias, o Cine Humberto Mauro e as galerias de Arte (Grande Galeria Alberto da Veiga Guignard, Galeria Genesco Murta, Galeria Arlinda Corrêa Lima, Espaço Mari’Stella Tristão).

algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito. Desta maneira, o referido *dvd* apresenta-se como um complemento de registros, apresentando momentos da pesquisa que apenas este recurso tecnológico poderia mediar: a dança, o teatro, o palco, o artesanato, o museu, a contação de história, a festa, a orquestra, o coral etc.

Nossa investigação buscou priorizar os momentos em que a cultura esteve posta em questão. Portanto, além das observações do cotidiano das escolas, uma vez inseridos naqueles ambientes, buscávamos participar de todos os momentos culturais possíveis, internos ou externos, conforme descreveremos com detalhes na 2ª parte deste trabalho.

Para melhor nos organizarmos e permitirmos que as próprias escolas se organizassem com nossa presença, elencamos dois dias da semana para nossas visitas: às terças-feiras no turno da tarde da Escola Municipal Zacarias e às quartas-feiras na EJA do Colégio Mussum. No entanto, dado o número de acontecimentos que foram surgindo ao longo do ano observado, acabamos por acompanhar as escolas cerca de quatro vezes por semana.

Proseguimos a investigação com a análise dos dados coletados. Optamos neste momento pela técnica de *análise de conteúdo*, acreditando na possibilidade de uma descrição objetiva e sistemática dos dados, tendo como fim interpretá-los (MINAYO, 1999).

Segundo Bardin (2011), utilizar como recurso a análise do conteúdo

“é igualmente ‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade” (p. 34).

Deste modo, o tratamento das informações passou por duas técnicas de análise. A primeira delas foi a *análise documental*, com o objetivo de representar o conteúdo dos documentos sob uma forma diferente da original, facilitando a sua consulta em qualquer etapa da pesquisa. Para Bardin (2011) o propósito a atingir é “*a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)*” (p. 51).

Em seguida, realizamos a *análise das entrevistas*, um material verbal rico e complexo que, segundo Bardin (2011), pode ser explorado em dois níveis de análises. A primeira, chamada *clássica*, sugere um *quadro categorial*, privilegiando a repetição da

frequência dos temas, o que permite mostrar as constâncias, as semelhanças, as regularidades. A segunda, denominada *decifração estrutural*, “*trata de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado*” (BARDIN, 2011, p. 96).

Para a organização da análise de conteúdo optamos pela *categorização*. Segundo Franco (2012), implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, pressupondo a elaboração de várias versões: “*as primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória*” (p. 64).

Como sugere Bardin (2011) “*classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles*” (p. 148).

IV - TRAJETÓRIAS QUE SE CRUZAM

*“Mas o mundo foi rodando
nas patas do meu cavalo.
E nos sonhos que fui sonhando,
as visões se clareando.
As visões se clareando,
até que um dia acordei”*
Geraldo Vandré e Théo de Bastos

Como anunciado no título desta dissertação, a busca da educação e da cultura popular nas propostas escolares de EJA, na cidade de Belo Horizonte, partiu de uma escolha intencional. Demarcar o ambiente escolar e abrir mão dos vários espaços não-escolares em que a EJA está organizada é uma questão que se identifica com a minha trajetória como educadora de jovens e adultos no sistema escolar de ensino. De certa maneira, estar dentro de uma escola, na convivência diária com educandos e educadores, presenciando as sutilezas que acontecem neste interior, apontou como exigência que as lentes desta pesquisa tivessem este foco, que carrega profundas marcas a serem analisadas.

A escolha do tema deste trabalho está relacionada com a minha trajetória e com as marcas que ela me deixou, desde a entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), iniciada no segundo semestre de 2004, até me tornar,

hoje, uma educadora de jovens e adultos. Nesse significativo momento de voltar às experiências, faz-se necessário deixar que tais experiências lhe toquem, lhe proporcionem sentidos, o sentido de ser sujeito de um processo, e não objeto.

Para Larrosa (2004) "(...) *é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere*" (p. 161). Por isso tornamo-nos sujeitos da experiência, aquele que permite que algo lhe afete, marque, deixe algum vestígio, algum efeito.

Desde os primeiros períodos do curso, os trabalhos, seminários e eventos que sempre chamaram minha atenção, eram justamente aqueles que traziam à tona a necessidade de trocar com o outro o olhar, o falar e o saber. A autora Ana Maria Araújo Freire (1998a), destaca em Paulo Freire essa peculiaridade de tocar, olhar e escutar: "*Paulo transformava o ato de tocar, de escutar e de olhar o outro em momentos ético-estético-políticos da comunicação profunda, de diálogo comumente*" (p.10). Para a autora, a gênese da *teoria do conhecimento* proposta por Freire partiu da sua qualidade de saber escutar o outro:

“Quando nos anos quarenta e cinquenta no nordeste brasileiro, Paulo se sentou com os trabalhadores de Pernambuco (como diretor do setor de Educação e Cultura do SESI), praticou esse ato epistemológico-político-ético-estético de escutar. Foi das verdades do senso-comum, do mito e do místico - dessa leitura de mundo mágica e ingênua dos pescadores, dos camponeses e dos operários que ele partiu - portanto os superou - para compor uma nova pedagogia, uma nova compreensão de educação sistematizada a partir dos anos sessenta” (*ibidem*, p. 11).

As leituras de Paulo Freire¹⁵ permitiram-me melhor compreensão da dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, seus contextos, suas configurações, suas políticas e seus desafios. Porém, o aprofundamento na temática se deu quando, no quarto período do curso, entrei como bolsista de iniciação científica na pesquisa "*A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia do país*"¹⁶.

¹⁵ Neste momento inicial do curso as leituras de Paulo Freire foram, respectivamente, *Educação como prática da liberdade* (1978); *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1998b) e *Pedagogia do oprimido* (1987).

¹⁶ Sob a orientação do professor Leônicio Soares e o financiamento do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Para compreensão e desenvolvimento da pesquisa, além de ter lido diversos autores que discutiam a formação do educador, a política, o currículo e a organização da EJA¹⁷, participei de eventos importantes na área, como os VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's), em 2005/Brasília, 2006/Recife, 2007/Curitiba e 2008/Rio das Ostras; os I e II Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos, em 2006/Belo Horizonte e 2007/Goiânia; as 28^a, 29^a, 30^a e 31^a Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2005, 2006, 2007 e 2008, na cidade de Caxambú/MG, ambas no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos – GT 18; os Fóruns mensais de EJA em Minas Gerais e o Encontro Estadual Preparatório à VI CONFINTEA, em 2008/Belo Horizonte.

Outros momentos que me proporcionaram trocas de experiência com pesquisadores envolvidos com a EJA foram as apresentações da pesquisa em semanas de iniciação científica na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em 2005; na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2006; na Universidade Federal de São João de Rei (UFSJ) em 2007 e a participação na 59^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 2007/Belém.

Em especial, minha participação no X ENEJA, ocorrido em Rio das Ostras/RJ, em 2008, ocasionou minha inserção no trabalho organizado pelo professor Osmar Fávero¹⁸, do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Na ocasião, eu, o professor Osmar Fávero e o colega do curso de Pedagogia, João Felipe Souza¹⁹, da Universidade de Brasília (UnB), nos reunimos com a intenção de trabalhar com a virtualização do recente DVD "Educação Popular, 1947-1966", diretamente no portal <http://forumeja.org.br/edupopular>, ampliando, desta forma, seu acesso de forma virtual.

Este trabalho proporcionou-me um aprofundamento nas campanhas de alfabetização e nos movimentos de educação e cultura popular. Documentos, relatórios, depoimentos, entrevistas, livros, artigos, e, especialmente, o material didático (cartilhas,

¹⁷ Arroyo (2005 e 2006); Barreto (2006); Brandão (2002a); Di Pierro (2004); Di Pierro & Graciano (2003); Diniz-Pereira & Fonseca (2001); Giovanetti (2005); Haddad (1992 e 1997); Haddad & Di Pierro (2000); Moura (1999); Paiva (2003); Soares (2001, 2002, 2005, 2006); Soares & Simões (2005); Soares & Venâncio (2007) etc.

¹⁸ Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, coordenador do NEDEJA.

¹⁹ Mestrando em educação na Universidade de Brasília, chefe de núcleo do 1º segmento da EJA da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

livros de leitura, vídeos, fotos, slides, folhetos de cordel, entre outros), permitiram-me um olhar diferenciado sobre este período, contribuindo de forma significativa com minha formação. Além de revisitar muitos autores que expõem este período histórico²⁰, tive o privilégio de fazer uma leitura cuidadosa de um material raro, original e único, recolhido em arquivos particulares e organizado de forma cuidadosa pelo professor Osmar Fávero.

O referido acervo disponibiliza rico material sobre as seguintes campanhas: a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural; o SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional, e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo; o MCP – Movimento de Cultura Popular de Recife; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprender a Ler, de Natal; o CPC – Centro Popular de Cultura, da UNE – União Nacional dos Estudantes, que se desdobrou em vários CPCs estaduais, entre eles o de Belo Horizonte e o de Goiás; o MEB – Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e que teve inicialmente amplo apoio do governo federal; a CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba; e a experiência do Método de Alfabetização Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte (FAVERO, 2009).

Outro momento importante da minha trajetória foi a opção pela habilitação de Educação de Jovens e Adultos, no 6º período do curso de Pedagogia, entre outras três que eram oferecidas no currículo antigo: "Gestão educacional e coordenação pedagógica", "Educação Infantil" e "Alfabetização, leitura e escrita"²¹. Além de aprofundar nas leituras, fiz estágio curricular e monografia em um Colégio de Belo Horizonte com uma proposta diferenciada de EJA, no qual tive o privilégio de iniciar como educadora de jovens e adultos em 2009, e nele permanecer até hoje.

A inserção na prática docente na EJA alargou minha percepção do campo, permitindo-me conhecer de perto seus sujeitos e suas demandas. Assim, toda a bagagem construída na minha formação inicial no curso de Pedagogia, enriqueceu-se com o contexto prático.

Vale destacar que outra marca importante na minha trajetória formativa foi o ingresso, em 2008, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) no

²⁰ Beisiegel (2004); Brandão (2002a); Fávero (1983); Góes (1991); Lyra (1996); Paiva (2003) etc.

²¹ Sobre a organização dos Cursos de Pedagogia no Brasil ver dissertação de Mestrado de Ana Rosa Venâncio: “A formação do educador de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia: conquistas e demarcações”, sub-capítulo 3.1 *As diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia*.

cargo de educadora infantil²², nas recém-criadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's)²³. Trata-se aqui de outra ponta importante da minha *corda* formativa, pois a modalidade, assim como a EJA, encontra-se em processo de busca por afirmação, valorização e demarcação da especificidade do público que atende.

Diniz-Pereira; Fonseca (2001) explicam que a identidade docente vai sendo construída não só a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial, mas, principalmente, pelo contato dos educadores com a prática docente. Desta maneira, considero que o intervalo de cinco anos que compreende minha saída do curso de Pedagogia – (2009) – até a entrada no curso de Pós Graduação em Educação – (2014) – esteve enriquecido com uma prática de extrema dedicação e reflexão.

É exatamente no ano de 2014 que presencio minha trajetória cruzando-se com outras trajetórias. *As visões se clareando*, na inserção no Mestrado em Educação e na escolha do campo de pesquisa, tamanha riqueza das histórias de vida compartilhadas pelos educandos da EJA aqui escolhidos²⁴. O quadro a seguir ajuda-nos a visualizar esta escolha, que buscou diversificar em relação ao gênero, à geração e ao nível de escolaridade:

QUADRO DOS EDUCANDOS DA PESQUISA

NOME FICTÍCIO ²⁵	IDADE	COR	ESCOLA	GÊNERO	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	ACOMPANHAMENTO NA ESCOLA	ACOMPANHAMENTO FORA DA ESCOLA
Sr Rubens do Vale (em homenagem a Rubinho do Vale, cantador mineiro do Vale do Jequitinhonha)	62 anos	Parda	Escola Municipal Zacarias	Masculino	Ensino Médio (cursando)	Oficina de Contação de história	Visita ao Projeto de Intervenção Teatral da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – em 22/05/15 e ao Palácio das Artes em 10/08/15.

²² Cargo este de que me encontro em Licença para Aperfeiçoamento Profissional, desde julho de 2014.

²³ Ver regulamentação das Umei's em BELO HORIZONTE (2000a).

²⁴ No sub-capítulo 2.2– *Histórias de vida*, apresentarei com mais detalhes as histórias trazidas por cada um destes educandos.

²⁵ Os nomes fictícios, como exigência para manter o anonimato das pessoas, estão relacionados a artistas diversos, contemplando minhas preferências pessoais e características que se aproximam dos sujeitos.

Belinha (em homenagem a Dona Bela, referência no Congado Mineiro)	18 anos	Negra	Escola Municipal Zacarias	Feminino	Ensino Fundamental (cursando)	Projeto Identidades	Visita ao Projeto Valores de Minas (<i>Plug Minas</i>) em 14/08/15 e à Sala Minas Gerais em 28/08/15.
Toninho Nóbrega (em homenagem a Antônio Nóbrega, violinista, compositor, dançarino e trovador pernambucano)	50 anos	Parda	Colégio Mussum	Masculino	Ensino Médio (cursando)	Grupo de Dança	Visita à Guarda de Congado de São Benedito em 17/05/15 e à Festa de São João Batista e Nossa Senhora do Rosário em 30/08/15
Inesinha Peixoto (em homenagem a Inês Peixoto do Grupo Galpão, companhia de teatro de referência em Belo Horizonte)	58 anos	Parda	Colégio Mussum	Feminino	Ensino Fundamental (cursando)	Grupo de Dança	Visita a evento da trupe de palhaços realizado em comércio de BH – Shopping Xavantes – em 03/10/15

Sr Rubens do Vale, o primeiro educando escolhido, estuda na Escola Municipal Zacarias há dois anos. Tem 62 anos de idade e é natural de Sabará, cidade histórica da região metropolitana de Belo Horizonte. Reside, atualmente, no bairro Pindorama, em BH, aproximadamente, 12 km de distância da escola. Para o trajeto, utiliza o transporte coletivo. Solteiro, possui um filho e é aposentado da Polícia Militar. Está no último ano do Ensino Médio, no turno da tarde da escola Zacarias.

Nosso primeiro contato foi na saída de um dos dias de observação da pesquisa, já fora da escola, quando Sr Rubens atravessava a rua, a caminho do ponto de ônibus. Após uma conversa inicial, ele me diz que iria participar do Projeto de Intervenção Teatral da Prefeitura de BH, às sextas-feiras, destacando seu envolvimento com a música: “*A música é muito importante para o teatro. A professora me fez o convite. Eu sou músico. Toco quatro bancadas*” (Sr Rubens, trecho retirado do caderno de observações). Este, o primeiro de muitos encontros, representa uma amostra do “gosto” que foi acompanhar o Sr Rubens durante 6 meses.

A segunda educanda escolhida foi a Belinha, também da Escola Municipal Zacarias. Sua indicação foi feita por duas pessoas, o coordenador da escola e a professora do Projeto de Intervenção Teatral. “*Aqui, quem está muito envolvida com cultura é a Belinha. Ela já fez teatro aqui no Projeto e faz dança, arte, essas coisas*” (coordenador da escola Zacarias, trecho retirado do caderno de observações). “*Belinha já é uma velha conhecida nossa*” (professora do Projeto de Intervenção Teatral, trecho

retirado do caderno de observações). Neste momento, a professora me mostra um material de registros do Projeto, contendo várias fotos da Belinha, em apresentações nos anos anteriores.

Belinha tem 18 anos. É a caçula dentre nossos educandos e atualmente dedica-se aos estudos, no turno da tarde. Foi escolhida para representar a juventude. É natural de Belo Horizonte e reside em Santa Luzia, cidade da região metropolitana de BH, a cerca de 23 km de distância da escola Zacarias, para o qual utiliza 2 conduções para o trajeto. É solteira, não possui filhos. Estuda nesta escola há 3 anos, iniciando os estudos na EJA-Externa²⁶, localizada em um espaço cedido por uma Igreja Evangélica, a poucos metros da escola. Hoje ela se encontra na 2ª etapa do Ensino Fundamental, referente à 5ª série.

Toninho Nóbrega, nosso terceiro educando escolhido, está no Colégio Mussum há 2 anos. Natural e residente em Belo Horizonte, está no 1º ano do Ensino Médio, possui 50 anos, é pedreiro, casado e tem 5 filhos. Nosso contato se deu através das observações das aulas de Dança no Colégio Mussum. Muito alegre, de bem com a vida, está sempre sorrindo e fazendo brincadeiras. O colégio oferece o ensino no horário noturno e Toninho vai às aulas de carro próprio, lotado de colegas que utilizam a generosidade da carona. Mora no bairro Cachoeirinha, a 5 km de distância do colégio.

Já nos primeiros dias de observação, ele me entrega um DVD contando a história da vida de Dona Bela, sua mãe por consideração. “*Criei quinze das irmãs e no meio daqueles quinze, apareceu uns estranhos também e eu criei*” (Dona Bela, trecho retirado do DVD Rainha Bela, uma homenagem aos 105 anos de Dona Bela).

Por último, outra trajetória que cruzou o meu caminho, foi a Inesinha Peixoto, também estudante do Colégio Mussum. Natural e residente em Belo Horizonte, casada, tem 58 anos, não possui filhos e mora no bairro Lagoinha, a menos de 3 km de distância do colégio.

²⁶ EJA-Externa é um projeto da Prefeitura de BH, destinado à etapa de alfabetização de jovens e adultos. Anteriormente denominado Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH), ele foi criado em 1997 para atender uma demanda específica dos bolsistas do Programa Bolsa Escola Municipal, que precisavam se alfabetizar com o objetivo imediato de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício. Em 2004, o Projeto EJA/BEM-BH foi ampliado no intuito de responder à política de continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado. Devido a essa ampliação e à necessidade de garantir a certificação das primeiras etapas do Ensino Fundamental, em 2005 as turmas foram vinculadas às escolas da Rede Municipal de Ensino, passando a se chamar Projeto EJA-BH. A partir de 2010 o referido projeto passa por algumas mudanças, dentre elas a nomenclatura para EJA-Externa, permanecendo com o funcionamento em vários espaços da cidade, de forma a garantir a facilidade no acesso e na permanência (BELO HORIZONTE, 2011).

Nossa trajetória se cruza um pouco antes das demais quando Inesinha foi minha estudante ao ingressar no colégio, na última etapa da alfabetização, três anos atrás. Hoje ela se encontra no 2º ano do 2º ciclo, correspondente à 7ª série do Ensino Fundamental. Possui profundas marcas de exclusão social, que em depoimento emocionado, tive a oportunidade de gravar. Ela tem necessidades especiais, possui baixa estatura – nanismo –, o que dificulta seu trajeto diário entre o colégio e a residência, em transporte coletivo. *“Tenho vergonha de pedir para o motorista descer o elevador do ônibus. Os outros passageiros não gostam, porque atrasa a viagem. Aí tem vez que eles me carregam ou eu subo com dificuldade”* (Inesinha, trecho retirado do caderno de observações). Mesmo com estas dificuldades, mesmo sentindo dores no quadril, Inesinha está no grupo de Dança do Colégio Mussum, desde a sua fundação no início de 2015, realizando esta atividade com cautela, de forma a não prejudicar sua saúde.

Nossas trajetórias foram assim se cruzando, nossos mundos foram *girando*, as *visões se clareando*, e desses encontros, trago significativas contribuições para a reflexão acerca da educação e da cultura popular.

ONTEM

*“(...) Por isso,
enquanto te espero
trabalharei os campos
e conversarei com os homens (...)”*

Paulo Freire

1.1- OS CONCEITOS DE CULTURA E CULTURA POPULAR

*“É que a viola fala alto no meu peito humano
E toda moda é um remédio pro meu desengano
É que a viola fala alto no meu peito, mano
E toda magoa é um mistério fora desse plano
Pra todo aquele que só fala que eu não sei viver
Chega lá em casa pra uma visitinha
Que no verso ou no reverso da vida inteirinha
Há de encontrar-me num cateretê”*

Rolando Boldrin

Brandão (2002b) nos afirma que a cultura é o mundo que criamos para aprender a viver. Macedo (1988) reitera: *“a cultura consiste num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve”* (p. 35).

Comparando seu reflexo no lago com o reflexo de uma ave no galho de uma árvore, Brandão (2002b) propõe: *“eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver”* (p. 16). Isto exige dele o que dispensa na ave, que voa, retorna ao seu ninho, como um ser que habita um absoluto presente: *“requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido”* (ibidem, p. 16).

Cultura é, portanto, a interação do homem com a natureza e as relações que estabelece a partir deste contato. Ao nos diferenciarmos do acontecer dos outros animais, realizamos cultura. Ela representa o processo e o produto do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada. Segundo Brandão (2009):

“Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros

somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte” (BRANDÃO, 2009, p. 719).

Nossos corpos são a natureza transformada nos seres que somos: pessoas. Por este motivo, afirma Laraia (1986): “*o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura*” (p. 68).

Cecília Osowski, no Dicionário Paulo Freire, ressalta o que é cultura na obra freireana:

“Cultura para Paulo Freire é atividade humana de trabalho que transforma (...). O homem como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando, também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo” (OSOWSKI *in* STRECK, D. R. *et. al.* 2010, p. 98-99).

Freire (1978) sinaliza a cultura “*como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador*” (p. 109).

Outra observação é feita por Chauí (1988) quanto ao uso do singular “cultura”, quando, na opinião da autora, o mais correto seria o plural “culturas”:

“Se a cultura for considerada como uma ordem simbólica que exprime o modo pelo qual homens determinados estabelecem relações determinadas com a natureza e entre si e o modo pelo qual interpretam e representam essas relações, a pluralidade cultural permite assinalar a singularidade histórica e social de uma cultura” (p. 122-123).

Para Chauí, se mantivermos presente e viva a pluralidade, “*poderemos também permanecer abertos para uma criação que é sempre múltipla, solo de qualquer proposta política que se pretenda democrática*” (*ibidem*, p. 123).

Ainda em Laraia (1986) extraímos: “*todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro*” (p. 87). Infelizmente, porém, continua o autor, “*a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo*” (*ibidem* p. 87).

Por este motivo, destacamos em Brandão (2002b) que existe na cultura brasileira uma cultura dominante e uma cultura dominada. Refletindo condições e modos de vida de classes opostas no interior do processo produtivo, ambas configuram em uma mesma estrutura alienante de valores, símbolos e significados, expressões culturais de representação desigual do mesmo mundo dividido:

“Eis porque é possível falar em: ‘arte erudita’ e ‘arte popular’, ‘literatura nacional’ e ‘literatura de cordel’, ‘religião oficial’ e ‘religiosidade popular’. A oposição não é *natural* e não faz parte da essência do ser e do mundo do homem. É o resultado de uma história de divisões, de expropriações, de oposição e da consagração simbólica de tudo isso” (*ibidem*, p. 48).

Francisco Weffort (1988) indaga-nos como o homem do povo responde aos desafios e estrangulamentos de um desenvolvimento que o alija para as periferias, que o marginaliza de toda e qualquer participação, que lhe elimina as chances de se educar, que o torna simples produtor-produzido, sem condições de usufruir a riqueza que ele cria, e que o manipula em seus íntimos anseios, até mesmo quando se volta para o deus ou os deuses de sua vida?

“(…) resiste ele, desde as margens a que foi relegado, fazendo e refazendo aí o seu mundo, respondendo de forma ampla e variada aos desafios que encontra? Que sentido político e que força social representa a cultura do povo? Qual sua eficácia possível, latente ou não, no conjunto da vida social e cultural?” (p. 10).

É neste sentido, portanto, que observamos em Paulo Freire (1987) todo seu esforço em apresentar um tensionamento entre oprimidos e opressores. Os primeiros – economicamente explorados, politicamente dominados e culturalmente marginalizados – e os segundos – aqueles que exploram, dominam e marginalizam.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Fiori (1987) introduz o pensamento de Freire: “*A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência*

reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra" (p. 10). Freire (1987), assim, justifica o referido livro:

"Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (p. 17).

É desta maneira que utilizamos sua frase: "*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*" (FREIRE, 1987, p. 29), para adentrar na necessária *ação cultural para a liberdade*, que em obra homônima, o autor se debruça:

"Ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação" (FREIRE, 1982, p. 36)

Uma ação que os anos sessenta viram surgir "*uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente, (...) uma também ampla, difusa – e, não raro, confusa – proposta nacional de ‘cultura popular’*" (BRANDÃO, 2002a, p. 146).

Brandão (2002b) nos afirma que aos olhos dos anos 1960 a cultura popular era a maneira através do qual a cultura do povo, subalterna, pertencente às classes populares, poderia torna-se um instrumento de luta política e revolucionária: "*Este é o processo pelo qual as palavras ‘cultura’ e ‘popular’ passam do significar as ‘tradições do povo’, ao traduzir o ‘movimento das classes populares’*" (p. 51). Percebemos, assim, o sentido de luta da cultura popular, contra uma cultura alienada, dominante, de um adversário que reúne o seu poder na imposição de uma cultura erudita, opressora. "*É também o meio pelo qual a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe*" (*ibidem*, pág 51).

Fundada em ideologias diversas e associada a “frentes de luta”, movimentos entre reformadores e revolucionários, *cultura popular* surgiu como um corpo de ideias e de práticas questionadoras e renovadoras (BRANDÃO, 2009). Cultura popular significa, portanto, "uma múltipla e diferenciada – mas não desigualada e desigualadora – experiência de criação cultural (...), através de um trabalho que afirmasse a liberdade, negando a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros" (*ibidem*, p. 732).

Neste sentido, utilizamos a definição de cultura popular do Movimento de Educação de Base (MEB) para contribuir com as considerações acima:

“Cultura popular surge, portanto, como problema ideológico e assume uma posição de luta pela transformação dos padrões culturais, sociais, econômicos e políticos que asseguram aqueles desníveis. (...) A atividade de cultura popular dirige-se primordialmente ao povo, às camadas inferiores da estratificação social, às camadas marginalizadas em todas as esferas – por pretender uma cultura igualmente participada por todo o *povo*, pelo conjunto de todas as pessoas da sociedade” (MEB/cultura popular: notas para estudo *apud* FÁVERO, 1983, p. 78).

Afirma Octavio Ianni (1988):

"As festas juninas, que no meio rural são muito importantes, não são simplesmente uma manifestação da religiosidade popular, ou do catolicismo rural, mas são muito mais do que isto. São festas religiosas e profanas que inclusive dizem respeito ao ciclo sazonal das atividades agrícolas. Nas festas juninas rurais há danças, bailes, cantos, jogos (...). É provável que haja nas festas juninas uma manifestação autêntica de povo, no sentido de uma população rural que produziu, ao longo do tempo, assimilando inclusive influências portuguesas, toda uma sabedoria das coisas, toda uma maneira de explicar o seu relacionamento entre si, com a natureza, com deus e com o diabo. Além disso, ainda no nível do rural, há um mundo de contos, histórias e causos, dos vários tipos, relatos e fantasias, que expressam uma tremenda riqueza na maneira de ver, de pensar, de articular o que é o universo social, cultural, natural etc., dessa gente" (pag. 136).

Sendo assim, o termo *cultura popular* utilizado neste trabalho refere-se às riquezas das expressões da vida de quem é popular e ao movimento de libertação que estas práticas proporcionam. Para tornar esta ideia mais clara, proponho a

contextualização da Educação e da Cultura Popular, extraindo, em seguida, o que há de específico nas propostas que se dispõem a este trabalho.

1.2– EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR EM CONTEXTOS

*“A História não repetirá os anos
60(...). Assim, o COMO FAZER terá
que mudar. Mas, o QUE FAZER
será o mesmo(...)”*
Moacyr de Góes

Buscando compreender a configuração do próprio campo da EJA, proponho a contextualização da Educação e da Cultura Popular no Brasil²⁷. Trata-se de um refinamento, uma busca objetiva da Educação e da Cultura Popular na história da educação. *“Um pouco de atenção ao passado pode devolver ao presente compreensões e evidências acerca da singularidade da educação de jovens e adultos”* (SILVA, 2013, p. 273).

Destacamos que o empenho de muitos autores em reconstruir a História da EJA ajuda-nos a justificar a opção por esta seção, sabendo que as escolhas que se farão aqui, destacando a educação e a cultura popular, não excluirão nenhuma parte importante desta história, tão bem escritas em outros momentos por outras mãos empenhadas.

A luta por um ensino público de qualidade, efetivamente popular e democrático, é antiga no Brasil. Destacamos, porém, que é necessário o cuidado no esclarecimento dos usos das expressões *educação popular* e *instrução pública*, que, conforme nos

²⁷ Destaco outros trabalhos que realizaram esta contextualização, contribuindo significativamente para nossa escrita: Maria Clarisse Vieira - *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*, 2006, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG; Leila Maria de Jesus - *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF*, 2007, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília; Juliana Gouthier Macedo - *Inventário e partilha*, 2008, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais; Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*, 2009, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG e Fernanda Aparecida Rodrigues da Silva - *Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA*, 2013, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

esclarece Saviani²⁸, são expressões com significados extremamente diferentes e carregados de intencionalidades. Segundo o autor, de um lado é um movimento *do* povo, *pelo* povo e *para* o povo. Do outro, um movimento *das* elites, *para* o povo, *contra* o povo.

Para Brandão; Assumpção (2009), educação popular diferencia-se das demais iniciativas educacionais quando emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares por meio da educação:

“A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o *projeto de educação*, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter” (p. 27).

É importante ressaltar que a expressão *cultura popular* não foi inventada no Brasil: “em vários países da Europa, principalmente na França, discutia-se a elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais; nos países socialistas, da China até Cuba, a revolução cultural era uma palavra de ordem” (FAVERO, 1983, p. 7). Assim, as pessoas e os grupos que a utilizaram aqui, no Brasil dos anos 1960, fizeram-na a partir das discussões sobre a arte popular revolucionária e o papel das vanguardas artísticas e intelectuais.

Este projeto de luta popular, que ganha o palco da nossa história no início da década de 1960, é acompanhado por um conjunto de fatores que contribuem para o seu sucesso. Fávero (1983) destaca que o termo *educação popular* foi largamente utilizado por ocasião das reformas dos sistemas de ensino estaduais dos anos 1920 aos anos 1930:

“(...) os educadores partidários dos ideais de democratização da educação brasileira chegaram a pôr em prática seu conteúdo, na instauração do ensino gratuito e universal, através da escola pública. Essa educação popular, todavia, pouco mais conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as

²⁸ Fala proferida na participação da banca de defesa da tese de doutorado de Marcos César de Oliveira Pinheiro, dia 16/12/2014, composta pela mesa: Anita Leocádia Prestes (orientadora), Osmar Fávero (co-orientador), Demerval Saviani (UNICAMP), Regina M. C. Bustamante (UFRJ), Bruno S. Carvalho (UFRJ) e Gilcilene O. D. Barão (UERJ). *Dos comitês populares democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958 a 1964): uma história comparada*. Doutorado em Programa de Pós-graduação em História Comparada - Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos – porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos” (p. 07 e 08).

Paiva (2003) acrescenta que, anunciada a redemocratização em 1943, inicia-se uma mobilização em torno do problema da educação dos adultos: “*As esquerdas organizam atividades educativas através dos Comitês Democráticos ligados ao Partido Comunista recém-legalizado; surgem as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular*” (p. 203). Este movimento não apenas amplia as oportunidades de educação de adultos, mas começa a multiplicar as atividades em favor da difusão cultural, permitindo que a valorização da arte e da cultura popular passasse a ser mais visível nesta época.

Contudo, o lançamento das campanhas pelo Ministério da Educação e Saúde - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1946, e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952 – repreende as esquerdas marxistas e, com eles, seus projetos de difusão cultural. O fechamento do Partido Comunista põe fim às intervenções no terreno educacional, voltadas fortemente à difusão da cultura entre a classe trabalhadora. As campanhas, além da preocupação com o preparo de mão-de-obra alfabetizada e o combate ao marginalismo, possuíam seu fundamento político ligado à ampliação das bases eleitorais (PAIVA, 2003).

Observamos nas campanhas dos anos de 1940 e 1950 uma preocupação com um ensino de curto prazo, de forma a garantir um imediato atendimento e melhorar o nível de instrução do homem comum.

A população acaba cedendo às pressões modernizadoras dos poderes públicos, habilitando-se a produzir mais e melhor, constituindo-se, pelos seus efeitos, em atividades de fortalecimento da defesa nacional (BEISEGEL, 2008).

Fávero (1983) alerta que no Brasil dos anos 50, na aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, surgiram várias experiências intituladas extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos: “*foi justamente contra o que se proclamou e sobretudo se escondeu debaixo desses nomes e de suas intenções reais que a mesma expressão reapareceu com outro conteúdo, entre 1960 e 1964*” (ibidem, p. 8).

Góes (1991) afirma que em termos de educação popular e educação de adultos, os anos 1960 começam em 1958, no *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*. Sob o impacto das frustrações com os resultados das campanhas

“os pernambucanos convocam o segundo Congresso a um trabalho educativo *com* o homem e não *para* o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais etc” (*ibidem*, p. 48).

Houve, desta maneira, uma preparação, ou como prefere Góes (1991), uma lenta gestação, que antecede o surgimento dos diversos Movimentos de Cultura e Educação Popular no Brasil, sendo os eventos de maior impacto destacados por ele:

- “O Concílio Vaticano II e toda a discussão teológica e social que se deflagra; a Mater et Magistra de João XXIII, quando pela primeira vez a Igreja fala em socialização (1961);
 - A Revolução Cubana, a primeira frontalização latino-americana duradoura ao imperialismo, cercada de grande romantismo político (1959);
 - A Aliança para o Progresso, transferindo financiamentos maciços às administrações de Carlos Lacerda e Aluizio Alves para criações de pólos anti-Jango e anti-Arraes, respectivamente (1961);
- E mais:
- As Ligas Camponesas de Francisco Julião, a partir do Sindicato do Engenho Galiléia (1958);
 - A renúncia de Jânio Quadros, a campanha da legalidade de Brizola e a posse de Jango (1961);
 - A SUDENE, a campanha de eletrificação da CHESF e os acenos de industrialização do Nordeste;
 - O crescimento político da área sindical, com o CGT, o PUA etc.;
 - As greves do período do parlamentarismo e o plebiscito de 1963;
 - A sindicalização rural promovida pela Arquidiocese de Natal;
 - A administração de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife e no Governo do Estado de Pernambuco, principalmente no que se refere ao MCP;
 - O Movimento de Educação de Base;
 - O Sistema Paulo Freire, revolucionando toda uma metodologia de educação, a partir da conscientização;
 - A UNE-volante e, especificamente, o surgimento dos CPCs;
 - O PCB saindo da clandestinidade para uma vida semilegal;
 - O ‘racha’ da JUC e o surgimento da Ação Popular;
 - A conferência de Cúpula de Punta del Este;
 - A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
 - A campanha das Reformas de Base do Governo João Goulart;
 - A instalação da Universidade do Rio Grande do Norte;

- O IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática);
- A greve da Polícia Militar do Rio Grande do Norte;
- A Frente de Mobilização Popular;
- O IV Congresso Latino-americano de Estudantes;
- A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (...)” (GOES, 1991, p. 25 e 26).

Soares (2009) acrescenta que o período dos anos 1950-1960 foi de grande efervescência internacional, fortemente marcado por acontecimentos que influenciaram o mundo, como a já citada Revolução Cubana em 1959; *“a Guerra Fria entre os Estados Unidos da América do Norte e a União Soviética; (...) a conquista da independência de países africanos como Líbia, Sudão, Marrocos, Senegal, Nigéria e as lutas pelos direitos dos negros nos Estados Unidos”* (p. 16).

Como assinalam Brandão; Assumpção (2009), houve ainda outros fatores históricos que tornaram possível a emergência da educação popular, *“como a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares”* (p. 28).

Os movimentos ligados à promoção da cultura popular, como nos indica Paiva (2003), nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas e o processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubitschek. Fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência com o exterior e sua cultura de elite, buscando a valorização da cultura autenticamente nacional - a cultura do povo - e seu instrumento fundamental - a educação:

“Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana” (PAIVA, 2003, p. 258).

Paiva (2003) esclarece que tais movimentos vinham sendo criados desde o início da década de 1960 e se multiplicavam com imensa rapidez, fazendo-se necessário um encontro entre eles que permitisse a troca de experiências e a obtenção de verbas

federais para sua ampliação e fortalecimento. Surge assim, um marco importante para a Educação e a Cultura Popular no país: o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, no Recife.

Soares; Fávero (2009) resgatam o que foi o I Encontro, que reuniu cerca de 200 delegados representantes de mais de 70 instituições e movimentos de alfabetização, cultura e educação popular:

“Alguns dos documentos aqui reproduzidos estavam guardados na sede do bispado do Recife, escaparam de um incêndio e também da água que o apagou (...). Outra parte estava escondida em porões, sótãos, em baixo de caixas d’água etc. nas casas de pessoas que participaram do Encontro ou de seus familiares (...)” (*ibidem*, p. 7).

Soares (2009) destaca três pontos importantes que contribuem para a compreensão do evento. O primeiro deles é o reconhecimento da necessidade de reunir esses movimentos em um grande evento; o segundo é a evidência de que existiam muitas atividades e muitos movimentos de alfabetização, cultura e educação popular; o terceiro e último ponto é que as discussões durante o Encontro versaram sobre o significado e as experiências de cultura popular e alfabetização, como previsto no anteprojeto de temário²⁹ preparado pelo Ministério da Educação e Cultura para o Encontro.

O autor afirma, ainda, que o relatório final do evento de 1963 já apontava questões acerca das especificidades da EJA: “*Conhecer os documentos, relatórios dos movimentos do início dos anos de 1960, ajuda-nos a entender que estratégias aqueles grupos utilizavam para desenvolver seus trabalhos*” (SOARES, 2009, p. 29).

Defourny (2009) destaca outros desdobramentos importantes:

“Este encontro não só colaborou para a definição e implantação da Comissão Nacional de Cultura Popular, oficializada por meio de uma portaria do Ministro da Educação e Cultura em 1964, como influenciou as diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização, elaborado no final de 1963 e lançado no início de 1964” (p. 11).

²⁹ O referido temário destaca os assuntos a serem discutidos no I Encontro: Perspectivas atuais da Educação e Cultura no Brasil; Educação e Cultura para o Século XX; novos métodos e técnicas de elevação do nível cultural do povo; o problema do analfabetismo; Educação e Cultura em áreas subdesenvolvidas: a experiência do Movimento de Cultura Popular, no Recife; Educação e Cultura em área desenvolvida: a experiência de *Peuple et Culture*, na França (SOARES, 2009).

O I Encontro trouxe contribuições riquíssimas para o processo de mobilização da sociedade civil brasileira em torno da cultura e da educação. Após cerca de seis meses, grande parte de seus militantes foram perseguidos e seus documentos destruídos, no Golpe Militar de abril de 1964.

1.3 – O RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA CULTURA POPULAR

“Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: ‘Ciço, como é que um menino aprende o cantorio? as respostas?’ Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? prum instrumento? canta, tá aprendendo; pega, toca, ta aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), ta aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem?”
Antônio Cícero - Ciço

Reconhecer as especificidades da cultura popular é evidenciar o que é próprio deste campo, explicitando sua necessidade. Trata-se de realizar o levantamento de peculiaridades e particularidades dos movimentos de cultura popular e extrair a convergência de aspectos que os permitiram agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular (SOARES & SOARES, 2014).

A efervescência de movimentos populares que marcaram a história do Brasil na década de 1960 exige que façamos um recorte naqueles considerados como os mais importantes. Segundo Góes (1991), o surgimento, no Brasil, de movimentos semelhantes é tão intenso que, em setembro de 1963, no Recife, já se reuniam mais de 44 organizações de alfabetização e cultura popular.

Para que seja possível realizar o aprofundamento a que nos propusemos neste capítulo, optamos por quatro movimentos considerados como os mais expressivos (FÁVERO, 1983; GÓES, 1991; PAIVA, 2003; SOARES, 2009):

- 1º) Movimento de Cultura Popular, criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma;
- 2º) Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, deflagrada em Natal, em 23 de fevereiro de 1961, pela Secretaria de Educação de Natal;
- 3º) Movimento de Educação de Base, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961;
- 4º) Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes, em abril de 1961.

Alimentaremos nossa reflexão com as contribuições destes quatro movimentos, destacando as propostas desenvolvidas no interior de cada um deles, analisando como a cultura fazia parte de suas prioridades, sendo ela um *princípio* e não um *fim* dos processos educativos.

Esta busca analisa como a educação e a cultura popular podem continuar sendo um caminho fecundo para a formação dos sujeitos, sendo sinalizadas como partes importantes de um currículo que se propõe a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos.

Para iniciarmos, tomo nota de alguns trechos da entrevista feita com o professor Osmar Fávero, numa sala da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ, ao lado do acervo documental do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA).

Numa tarde de apresentação do acervo, conversa e cafezinhos, pude desfrutar da companhia do professor Osmar Fávero e da colega de mestrado Elisa Motta Moreira de Souza³⁰, com direito a um passeio de barco para o trajeto *Niterói-Rio*, presenciando um delicioso pôr do sol. Na conversa, foi possível compreender alguns caminhos trilhados para a construção desta documentação:

“Desde meu tempo no MEB (1961-1966) guardei muito material, tanto dele como de outros movimentos (MCP, CPC...). Comecei a conseguir mais coisas e a trabalhá-lo no começo dos anos de 1980, para minha tese. Em 1983 organizei a documentação do MEB que estava comigo e com Peixoto, mais coisas esparsas que haviam sido roubadas da sede do Rio, antes da mudança para Brasília, em 1972. Esse trabalho foi apoiado por um financiamento do CNPq e

³⁰ Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio -, auxiliar de pesquisa no NEDEJA.

feito com ajuda do CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação, que publicou, em maio e 1984, um ótimo documento: *Memória 8 – MEB 1961/1971: levantamento bibliográfico*. Ainda em 1983 organizei o livro *Cultura popular e educação popular*; memória dos anos 60, publicado pela Graal” (Osmar Fávero).

Contou como foi “reservando” tudo que lhe caía às mãos, desde o mestrado em educação na PUC até usar parte do material em suas aulas na UFF: “*um grupo do doutorado, temeroso que eu perdesse documentos importantes, me presenteou com um projeto para salvá-los em CD. Demorei anos para realizar este projeto, história que você conhece*” (Osmar Fávero). O atual acervo possui cerca de 2.000 documentos organizados, no qual os mais importantes foram digitalizados.

Após o nosso encontro, Fávero me enviou a organização do acervo contendo os quadros a seguir:

Quadro 1
Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação Popular I

Campanhas ou movimentos	Nº de páginas	Tamanho (MB)
Campanhas promovidas pelo MES (1947/1955)	1.252	464
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962/1964)	297	179
CPC - Centro Popular de Cultura da UNE (1962/1964)	683	112
De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961/1964)	421	347
MCP - Movimento de Cultura Popular (1961/1964)	898	825
MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1967)	2.686	418
Sistema de Alfabetização de Adultos Paulo Freire (1963/1964)	840	123
TOTAL	7.077	2.468

Quadro 2
Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação Popular II

Experiências	Nº de páginas	Tamanho
CUT – Central Única dos Trabalhadores Programas Integrar e Integração (1996/2002)	2.760	1 GB
CET – Conselho de Escolas de Trabalhadores (1989/2004?)	633	133 MB
CTC – Centro de Trabalho e Cultura (1966/...)	444	60,8 MB
CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto <i>Sedes Sapientae</i> (PUC/SP, 1977/1998)	262	89,1 MB
URPLAN – Instituto de Planejamento Regional e Urbano (PUC/SP 1974/1982?)	158	79,5 MB

PROJETO ZÉ PEÃO (Paraíba, 1990/....)	554	1,38 GB
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação (1974/1994)	920	415 MB
NOVA - Pesquisa e Assessoria em Educação (1972/...)	1.412	551 MB
SAPÉ - Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação (1985?/...)	651	481 MB
VEREDA - Centro de Estudos em Educação (1982/...)	271	83,7 MB
MEB – Movimento de Educação de Base (1968/2004)	974	188 MB
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (1984/...)	3.492	1.999
TOTAL	12.351	4,0 GB

Quadro 3
Fontes documentais digitalizadas para o DVD Educação de Jovens e Adultos

	Nº de páginas	Tamanho
Alfabetização Funcional (Incrá/Ancarpe, 1968/1970)		
Cruzada ABC – Ação Básica Cristã (1962/1968)	1.697	440 MB
PROJETO JOÃO BARRO (Maranhão, 1967/1968)	313	96,5 MB
Ensino Supletivo (MEC, 1972/1980)	4.787	862 MB
Projeto Minerva (1970/1984?)	204	50 MB
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1968/1985)	23.723	2,56 GB
Fundação Educar (1985/1992)	1.956	664 MB
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos Projeto de Alfabetização de Funcionários (1981/1984)	138	162 MB
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prefeitura Municipal de São Paulo (1989/...)	649	200 MB
SEJA/MOVA Prefeitura Municipal de Porto Alegre Palavras de Trabalhador (1997/2003)	2.051	432 MB
PEJ/PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro, 1976/...)	2.140	215 MB
TOTAL	38.130	4 GB

Quadro 4
Composição atual do acervo bibliográfico

Livros	Coleções	Teses	Dissertações	Monografias	Relatórios
227	176	6	25	2	6

Como um investigador deste material, Fávero acrescentou sua análise sobre alguns pontos importantes destacados de cada movimento aqui pesquisado:

“Bem, o CPC da UNE, a partir de sua opção teórica, tinha uma proposta inteiramente artística, com forte expressão na música e no

teatro, um pouco menor na poesia e no cinema, no período. Mas foi o celeiro do grande grupo que se projetou em todas essas áreas. Entre outros: Joaquim Pedro, Carlos Diegues, Leon Hirszman, Eduardo Coutinho, no Cinema; Gianfresco Guarnieri, Oduvaldo Viana Filho (Vianinha), Paulo Pontes, João das Neves, Armando Costa, Iris Dora Plá (Pichim Plá), no Teatro; Cecil Thiré, Xico Xavier e outros, na Televisão; Carlos Lira e Francisco de Assis, na Música; Afonso Romana de Sant’Anna e Ferreira Gullar, na poesia. Sua articulação foi mais forte entre os próprios estudantes, mas teve grande presença em alguns sindicatos” (Osmar Fávero).

Afirmou que, nos demais movimentos, as propostas eram mais diversificadas:

“O MCP tinha o projeto de praças de cultura, com atividades artísticas e também círculos de leitura etc. Promovia também festivais de cinema, cursos de formação de pessoal para o teatro, valorizava e recriava em sua sede, no Sítio da Trindade, as festas populares (ciranda, bumba-meu-boi, reisado etc.). Promovia a representação sistemática de peças teatrais – há algumas fotos e muitos folders sobre essas atividades no DVD, além de uma tese com bons depoimentos (posso mandar-lhe depois a tese, se quiser); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” incorporou as danças folclóricas no currículo das escolas – ver o vídeo sobre a Campanha e o depoimento de Moacyr de Góes; o MEB trabalhava muito a cultura popular nas aulas (por exemplo, cantadores davam o mote do tema da aula). Em Fortaleza houve uma série de aulas sobre a poesia popular e a poesia erudita. Usava-se muito o cordel, na formação dos líderes sindicais (com uma produção própria deles). Haviam programas especiais para as comunidades, geralmente aos sábados, com programação musical selecionada – alguns desses programas tinham ampla audiência (...). É o que me lembro, no momento” (Osmar Fávero).

Realizamos uma pesquisa neste acervo, primeiramente no portal dos fóruns de EJA³¹ e, mais tarde, no novo material de consulta, um *e-book* contendo três *dvd`s*: *Educação Popular I*, *Educação Popular II* e *Educação de Jovens e Adultos*, organizado por Osmar Fávero e Elisa Motta. Nosso acesso ao *e-book* se deu quando em novembro de 2015 participamos de um minicurso³² com o professor Osmar Fávero numa deliciosa conversa sobre o material. De posse destas informações demos continuidade à busca

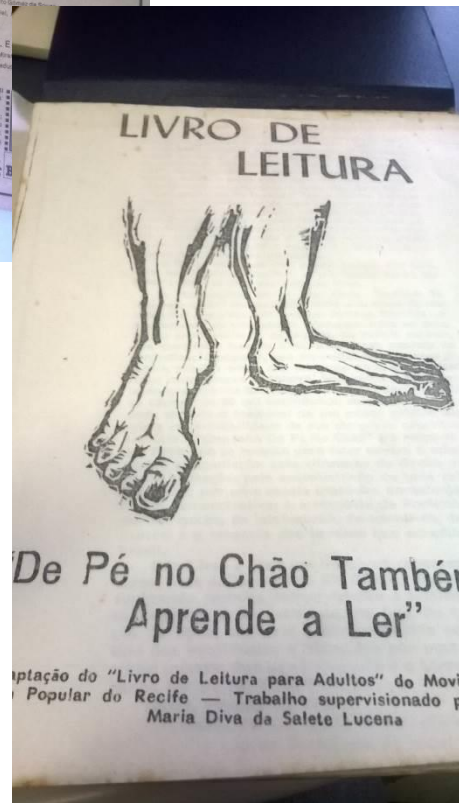
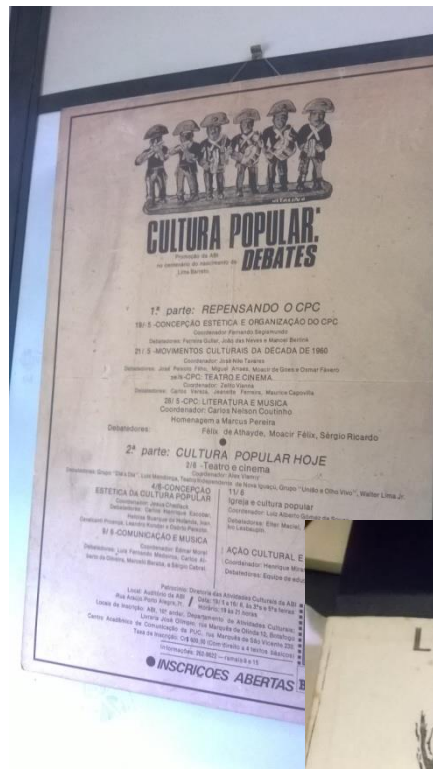
³¹ www.forumeja.org.br, ícone *Educação Popular*.

³² Minicurso realizado pela Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, dia 27/11/2015.

pelas especificidades da cultura popular, cientes de que, o diferencial destes movimentos

“não estava no *tipo de prática* (alfabetização, teatro *com* e teatro *para* os grupos populares, cinema e música popular, artes plásticas, rádio e televisão, projetos editoriais, praças e parques de cultura popular). Estava na intencionalidade e na qualidade de um *modo de prática pedagógica*. De maneira diferente daquelas que se apropriavam apenas do que lhes interessava utilitária e politicamente nas *culturas do povo*, esta concepção pressupunha: a) uma concepção libertadoramente classista do trabalho *sobre e através* da cultura: realizar o trabalho *junto ao* povo como uma experiência popular; b) uma forte crença no poder libertador das ações promovidas através da *Cultura Popular*” (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009, págs. 49-50).

Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA)



1.3.1 NO INTERIOR DE QUATRO MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

*“Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente,
não é assim? (...)
Então que podia ser um tipo de educação
até fora da escola, sala.
Que fosse 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 assunto que
a gente sente, mas não sabe. Isso?”
Antônio Cícero - Ciço*

Buscaremos evidenciar o que é próprio da educação e da cultura popular, explicitando sua necessidade. O levantamento destas características próprias nos ajudará na análise das escolas pesquisadas, permitindo verificar como tais especificidades estão sendo contempladas na atualidade.

Para este detalhamento, partiremos do livro “Cultura Popular, Educação Popular: memória dos anos 60” (FÁVERO, 1983). Ele reúne documentos elaborados por pessoas, grupos, instituições e movimentos que recriaram as palavras e reinventaram os instrumentos de cultura e educação popular.

Em seguida, visitaremos autores importantes que contribuirão para um mergulho mais detalhado, como Barcellos (1994), Cortez (2005), Fávero (2006), Góes (1991), Gullar (1965), Hollanda (1980), Martins (1980), Rosas (1986) e Wanderley (1984), permitindo-nos extrair um maior número de características daqueles movimentos mais estudados na nossa história.

A figura abaixo foi elaborada para facilitar o entendimento dos nossos próximos passos:

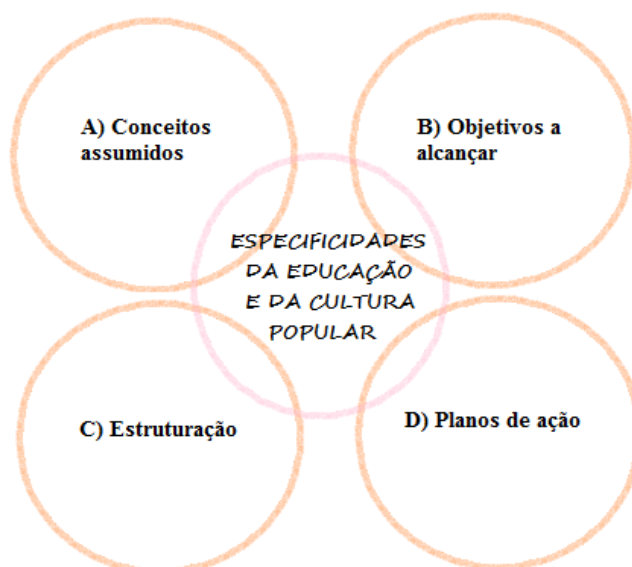


Figura 1
Especificidades da Educação e da Cultura Popular

A) CONCEITOS ASSUMIDOS

Destacaremos os conceitos fundamentais de cultura popular e outros termos vinculados a este, que foram assumidos pelos movimentos e se constituíram nas suas bases comuns, incorporando-os em suas propostas de ação:

“O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular” (MCP/Plano de ação para 1963 *apud* Fávero, 1983, p. 91)

“A nossa luta interna de libertação liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo aos valores culturais estranhos aos nossos valores outros criados e elaborados aqui. (...) Num segundo momento, assume a cultura popular um caráter de luta, que, ao lado da formação de uma autêntica cultura nacional, promove a integração do homem brasileiro no processo de libertação econômico-social e político-cultural do nosso povo. Cultura popular que leve o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não apenas receptor, mas, principalmente, criador de expressões culturais” (De Pé no Chão Também se Aprende a Ler: cultura popular tentativa de conceituação *apud* Fávero, 1983, p. 74)

“Cultura popular é um fenômeno histórico que tem surgido em sociedades nas quais se distingue um desnível cultural entre os diversos grupos que a compõem. (...) Surge como um *movimento*, isto é, como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristaliza naturalmente em organizações – que pretendem uma cultura popular, que fazem cultura popular – as chamadas organizações de cultura popular. Tais organizações são assim chamadas, não porque sejam os ‘sujeitos de uma cultura autêntica do povo’, nem porque ‘levem o folclore ao povo’, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem” (MEB/cultura popular: notas para estudo *apud* Fávero, 1983, p. 77 a 78).

“Não ignorando as forças propulsoras que, partindo da base econômica, determinam em larga medida nossas ideias e nossa prática, não podemos ser vítimas das ilusões infundadas que convertem as obras dos artistas brasileiros em dóceis instrumentos da dominação, em lugar de serem, como deveriam ser, as armas espirituais da libertação material e cultural do nosso povo. (...) A importância desta relativa autonomia da arte está em que é por aí capaz de se converter numa força ativa e eficiente, apta a produzir efeitos substanciais sobre a estrutura material da sociedade. Tal fato constitui, precisamente, a própria condição de possibilidade de toda e qualquer arte revolucionária e é dele que o CPC extrai a razão de ser e o fundamento primeiro de sua existência como entidade artística e cultural de caráter popular e revolucionário” (CPC da UNE/MANIFESTO *apud* Fávero, 1983, p. 60 e 61).

B) OBJETIVOS A ALCANÇAR

Os instrumentos de cultura popular são meios de *conscientização, politização e organização do povo*.

De acordo com o Estatuto do MCP, Cap. I, Art. 1º: "*Sob a denominação de Movimento de Cultura Popular fica fundada e constituída uma sociedade civil, brasileira, de finalidade educativa e cultural*" (*Memorial: MCP 26 anos, 1986, p. 57*). Registrado em 1961, no Cartório do 2º Ofício de Recife, Pernambuco, o documento dispõe os seguintes objetivos:

"1- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2- Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo; 3- Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4- Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular" (*Memorial: MCP 26 anos, 1986, p. 57*).

Paulo Rosas (1986) destaca o sentido de mudança da ordem vigente nos objetivos do MCP, através da cultura e da educação:

"Como se vê, seus objetivos eram fundamentalmente educativos. Pensava-se que, através da educação, toda uma camada social e injustamente alijada do processo de desenvolvimento social e humano, sem acesso ao sistema de informação e crescimento de seus indivíduos, a não ser de modo bissexto e com o sacrifício de seus valores culturais, pudesse forçar a mudança no sistema econômico e vigente e conquistar aquilo a que tinha direito. Pensava-se que tal objetivo jamais seria alcançado através dos modelos convencionais de educação formal. A educação popular, esperava-se, seria o caminho a seguir" (p. 29).

Iniciada em 23 de fevereiro de 1961, pelo então Prefeito de Natal, Djalma Maranhão, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi um movimento de educação popular, segundo Cortez (2005), *"cujo objetivo era promover a alfabetização, não apenas das crianças em idade escolar, mas também de jovens e adultos"* (p. 19). Segundo a autora, a Campanha tinha inscritos *"2.974 alunos matriculados em escolinhas que funcionavam em locais cedidos pela comunidade local como igrejas, sindicatos e casa oferecida voluntariamente pelo proprietário"* (ibidem, p. 19).

Góes (1991) relata o quadro de analfabetismo da época, afirmando a urgência e a necessidade da explosão de movimentos como a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler: *"O índice de analfabetismo na população acima de 14 anos, o mais alto era o Nordeste (59,97%) e, em Natal, o Censo de 1960 revelara a existência de 60.254 analfabetos, cifra possível de ser decomposta em 35.810 crianças e 24.444 adultos"* (p. 69).

"A Campanha tinha como prioridade absoluta a alfabetização de todas as crianças em idade escolar e de todos os adultos não alfabetizados, cuja oportunidade para aquisição das letras lhes havia sido negada. Para atingir tal prioridade era necessário preparar pessoal, isto é, qualificar pessoas para exercerem a tarefa de difundir o conhecimento, capazes de ler não apenas a palavra, mas ler o mundo e interpretar a realidade, e não somente isso, mas exercer sobre ela uma crítica reflexiva" (CORTEZ, 2005, p. 215).

Os primeiros documentos do MEB, elaborados no início de 1961, indicavam como seu objetivo *"ministrar educação de base às populações das áreas*

subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada" (MEB, 14, p. 19, apud FAVERO 2006, p. 56).

Fávero (2006) acrescenta uma característica importante do Movimento:

"De todas as experiências citadas, o MEB foi a única que logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural, principalmente no início dos anos de 1960. E foi o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja" (p. 4).

Visando realizar esse objetivo, o MEB propunha-se a:

- a) executar naquelas áreas um programa intensivo de alfabetização, educação cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, promoção social;
- b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país;
- c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade" (MEB, 14, p. 23, apud FAVERO 2006, p. 56).

O MEB iniciou suas atividades de educação pelo rádio nas arquidioceses de Natal e Aracajú, quando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano nacional, mediante o qual o Governo Federal forneceria os recursos necessários (WANDERLEY, 1984). Sobre os motivos que teriam levado o governo a aceitar a proposta da Igreja, observam-se várias interpretações:

"Uma primeira giraria em torno da estratégia típica da política populista, visando fortalecer o novo governo que não dispunha de uma máquina eleitoral própria - ou seja, ampliar o contingente eleitoral. Uma segunda suporia o já mencionado cuidado particular com o setor de educação, acrescido do desejo de responder a apelos da UNESCO para campanhas de alfabetização e a apelos de educadores nacionais. A terceira procura restringir o poder político das oligarquias rurais. (...) E a quarta, também dentro da estratégia populista, suporia a intenção de controlar ideológica e

organizacionalmente as massas rurais, que estavam sob o assédio de grupos de esquerda e que tentavam mobilizar e organizar o campo" (*ibidem*, p. 49).

O autor destaca, porém, por parte da Igreja Católica, a tradicional preocupação com a área da educação e com trabalhos de ação social e promoção humana de populações desassistidas.

Aos objetivos do CPC iniciaremos com o documento *Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura*, redigido em março de 1962, que decorre sobre a *Arte Popular Revolucionária*:

"O CPC não poderia nascer, nem se desenvolver e se expandir por todo o país senão como momento de um árduo processo de ascensão das massas. Como órgão cultural do povo, não poderia surgir antes mesmo que o próprio povo tivesse se constituído em personagem histórico, não poderia preceder o movimento fundador e organizativo pelo qual as massas se preparam para a conquista de seus objetivos sociais" (Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura *apud* HOLLANDA, 1980, p. 127).

Hollanda (1980) extraiu do referido documento a posição assumida pelos membros do CPC: "*considerando as 'próprias perspectivas revolucionárias' que se apresentam ao 'homem brasileiro', o Manifesto postula o engajamento do artista e afirma que 'em nosso país e em nossa época, fora da arte política não há arte popular'*" (p. 17)

Destacando o papel do escritor, do cineasta, do pintor, do professor, do estudante, do profissional liberal etc, como cidadãos diretamente responsáveis, como os demais trabalhadores, pela sociedade que ajudam a construir diariamente, Gullar (1965) afirma que: "*só partindo dessa visão geral, pode-se perceber como se coloca para o poeta, como para o autor teatral, para o cineasta, como para o novelista, o problema da criação artística, no âmbito da cultura popular*" (p. 4).

"Nesse ponto, deve-se acentuar a importância que tem desempenhado, na vida cultural brasileira, o movimento universitário, cujo centro de irradiação é a União Nacional dos Estudantes. O papel da UNE se realiza, não só através do impulso que dá aos Centros Populares de Cultura, que hoje se multiplicam pelo país inteiro, mas também através dos seminários que organiza, das publicações e das campanhas públicas de esclarecimento do homem da rua e da própria massa estudantil" (*ibidem* p.6).

C) ESTRUTURAÇÃO

A organização do MCP, conforme Rosas (1986), estava estreitamente ligada à participação popular, que respondeu, de modo igualmente motivado, à estimulação do Prefeito Miguel Arraes: *"e o povo participou do MCP não como usuário-passivo mas como usuário-construtor, usuário-participante, e, quase diria patrocinador, através da abertura de seus clubes de subúrbios, transformados em 'núcleos de cultura' e centros de educação"* (p.23).

No Estatuto do MCP, Cap. IV, Art. 10º, são detalhados os seguintes órgãos:

"1º - Conselho de Direção (CD) 2º - Diretoria (D) 3º - Conselho Consultivo (CC) 4º - Serviço de Administração (SA) 5º - Departamento de Formação de Cultura (DFC) 6º - Departamento de Documentação e Informação (DDI) 7º - Departamento de Difusão da Cultura (DDC)" (*Memorial: MCP 26 anos, 1986, p. 59*).

Mais adiante, no Art. 15º do documento, cabia ao Departamento de Formação de Cultura:

"1- Interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2- Criar e difundir novos métodos e técnicas de educação popular; 3- Formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo. § 1º - O Departamento de Formação da Cultura será constituído de tantas divisões quantas forem necessárias à consecução de seus objetivos, a critério do Conselho de Direção" (*ibidem, p. 60*).

Suas referidas Divisões foram detalhadas por Rosas (1986):

"1- Divisão de Pesquisa (Diretor: Paulo Freire)
2- Divisão de Ensino (Diretora: Anita Paes Barreto)
3- Divisão de Artes Plásticas e Artesanato (Diretor: Abelardo da Hora)
4- Divisão de Música, Dança e Canto (Diretor: Mário Cândia)
5- Divisão de Cinema, Rádio, Televisão e Imprensa
6- Divisão de Teatro (Diretor: Luiz Mendonça)
7- Divisão de Cultura Brasileira
8- Divisão de Bem Estar Coletivo (Diretor: Geraldo Vieira)

9- Divisão de Saúde (Diretor: Arnaldo Marques)
10-Divisão de Esportes (Diretor: Reinaldo Pessoa)" (ROSAS, 1986, p. 24).

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler possuía uma *engenharia escolar* que, segundo Góes (1991), "apesar da precariedade das fontes", pode ser visualizada em: "*orientação pedagógica; crescimento quantitativo (estatísticas); pesquisa; círculos de pais e professores; merenda escolar e recreação intensiva; avaliação e promoção escolar; custos; política cultural*" (p. 79).

Tal estrutura é destacada pelo autor:

"Orientação pedagógica - Devidamente estruturada na Diretoria de Ensino e sob a orientação de Margarida de Jesus Cortez, este serviço precedeu a criação do Centro de Formação de Professores. (...) Desde outubro de 1961, há uma Coordenação Técnico-pedagógica que, no final de 1962, se converte em CFP (ainda sob a direção de Margarida de Jesus Cortez), ampliando-se em suas funções, sem perder de vista a proposta de continuar a ser um trabalho de campo;

O crescimento quantitativo - O empenho no recrutamento e o cuidado em evitar a evasão de alunos explicam o crescimento constante da Campanha. (...) Estudando esses dados é que a Campanha pôde fazer, em tempo hábil, a correção de rumos e implementar a ação em áreas que demonstravam problemas de recrutamento e/ou evasão;

A pesquisa - A desburocratização e a pesquisa vão permitir a agilização da Campanha para detectar problemas e oferecer soluções. (...) Ao lado dessas tarefas, o serviço de pesquisa domiciliar identifica os analfabetos. (...) A pesquisa era, também, de grande valia quando oferecia o *feedback* oriundo dos pais dos alunos. A postura democrática da Secretaria de Educação do Município levava-se a se preocupar, intensa e responsavelmente, com a repercussão na comunidade de sua proposta cultural. Da resposta dos pais dos alunos - através da pesquisa ou dos Círculos de Pais e Professores - dependia a confirmação ou correção do programa educacional do Município, após uma discussão aberta. Estar atento a isso é a única forma de não exercer um domínio sobre a comunidade, mas, pelo contrário, fazer dela a co-autora da proposta cultural;

Círculos de Pais e Professores - Estes organismos, ao lado da pesquisa domiciliar, procuraram fixar o aluno à escola, combatendo a evasão. Na Campanha, os Círculos de Pais e Professores vão abrir um espaço político muito importante;

A merenda, hortas, aviários e recreação - Estes são outros fatores de neutralização da evasão escolar, por motivos óbvios. Alimentação e recreação são disciplinas do currículo De Pé no Chão. O leite FISI (UNICEF) era abundantemente distribuído às Escolinhas e, nos Acampamentos, acrescentava-se-lhe a produção de hortas e aviários, trabalhados pelos alunos. Em abril de 1962, já se encontram engajadas na Campanha 12 recreadoras, preparadas pelos Cursos de Emergência;

A avaliação - Esta era feita pelo Centro de Formação de Professores da Campanha e se processava em dois níveis principais: avaliação do rendimento de aprendizagem dos discentes e avaliação do desempenho dos docentes;

Promoção escolar - Era feita independentemente do final do ano letivo, isto é, não era necessário coincidir com o encerramento oficial do ano escolar;

Custos - Em De Pé no Chão os custos eram baixíssimos. (...) O equilíbrio orçamentário, eis o primeiro grande desafio e, depois, o objetivo mais importante foi conquistar a confiança da Câmara Municipal para aprovar créditos especiais - sem os quais não seria possível o avanço dos projetos de educação. Nessa área, nesse momento e em outros futuros, Roberto Furtado, secretário de Finanças, desempenhou papel de fundamental importância;

Ampliações de De Pé no Chão - A política cultural em que se apoiava a Campanha permeia a política cultural da Secretaria de Educação do Município, definida a partir da Diretoria de Documentação e Cultura (DDC) (...) Desta forma, a política de bibliotecas populares é das Praças de Cultura, mas se ramifica para os Acampamentos Escolares e para o Centro de Formação de Professores; os Círculos de Leitura, idem; estudo e representação de autos populares e folclóricos, idem; Teatro de João Redondo, idem; Congresso de Cultura Popular, Serviço de Extensão Cultural (seminários e fóruns, mesas-redondas), idem; convênios com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, idem.

Ocorre um verdadeiro sistema de vasos comunicantes" (GÓES, 1991, p. 79-91).

A estrutura do MEB, relatada de forma sucinta por Fávero (2006), era a seguinte:

- Coordenado e administrado por um Conselho Diretor Nacional, composto de dez bispos e um representante do Ministério de Educação e Cultura;
- Uma diretoria executiva, composta de dois bispos, respectivamente presidente e vice-presidente do Conselho Diretor e um secretário executivo;
- Um secretário nacional, composto por uma equipe técnica e por uma equipe administrativa, com sede no Rio de Janeiro;

- Em cada estado havia uma Coordenação Estadual configurada por uma equipe estadual, quando a extensão do trabalho exigisse, ou formada pelos coordenadores dos diversos sistemas locais;
- O sistema *radioeducativo*, designado como sistema local, que atingia uma área determinada - em geral correspondendo à área geográfica da diocese a que se vinculava;
- Uma rede de escolas radiofônicas, no caso dos sistemas radioeducativos, ou por uma teia de grupos, no caso do sistema de educação de base (FÁVERO, 2006).

"Com o objetivo de adequar o trabalho à realidade e acompanhar realmente as comunidades, efetuava-se um levantamento da situação local e regional de uma dada área geográfica (estudo da área), em sua multidimensionalidade, ao mesmo tempo em que se buscava motivar as comunidades e descobrir as lideranças impulsionadoras das futuras atividades. Esse conhecimento concreto da situação, dos valores, recursos, problemas, quando bem realizado, servia de base para a integração orgânica das Equipes com as populações das comunidades, o que favorecia sobremaneira o rendimento do trabalho. Esse ponto de partida, junto com os demais elementos educativos, foi básico no estreitamento da relação dos intelectuais com a comunidade" (WANDERLEY, 1984, p. 53-54)

O Relatório do CPC apresenta a seguinte organização interna: seis grupos de trabalho e um conselho diretor, composto de dois representantes de cada grupo, além de um coordenador. Os grupos de trabalho são:

"GT de Repertório (encarregado da produção de peças teatrais e argumentos a serem representados pelo CPC);

GT de Construção do Teatro (encarregado de supervisionar as obras de construção do Teatro de Cultura Popular, na sede da UNE, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atividades de caráter promocional);

GT de Cinema (encarregado da realização de filmes e de atividades cine-clubistas);

GT de Espetáculos Populares (encarregado de realizar espetáculos populares em entidades de massa: associações profissionais, sindicatos, clubes de bairro, favelas, faculdades, praças públicas etc, dentro e fora da Guanabara);

GT da Produtora de Arte e Cultura (encarregado da parte editorial – livros e discos – do CPC, bem como da promoção e lançamento dos mesmos);

GT de Reestruturação (encarregado de propor uma nova estrutura orgânica para a entidade, capaz de atender à necessidade de crescimento do CPC)" (Relatório do Centro Popular de Cultura, 1961, *apud* BARCELLOS, 1994, p. 441 a 456).

O documento dispõe ainda dos recursos disponíveis na sede do CPC (Guanabara/RJ), ajudando-nos a entender o início de sua história:

"O CPC, como órgão da UNE, funciona na sede dessa entidade. Não dispõe de instalações apropriadas, funcionando em caráter precário. O equipamento disponível não é satisfatório para o vulto das atividades, compreendendo o seguinte:

1. uma carreta para espetáculos de rua, especialmente construída, permitindo, quando aberta, a formação de um palco de 7 por 5 metros;
2. oficina de *silk-screen*, para confecção de cartazes e faixas;
3. dois gravadores de fita;
4. duas máquinas de escrever;
5. material cênico, vestuário e cenários;
6. um teatro em construção" (*ibidem*).

Como depoimento importante para o entendimento desta organização, recorreremos ao primeiro presidente do CPC, Carlos Estevam Martins:

"Poderíamos começar contando a origem do CPC: o CPC originou-se de uma discussão dentro do teatro de Arena, quando de uma temporada no Rio de Janeiro em que se encenavam peças como *Eles não usam Black-tie* e *Chapetuba F.C.* Parte do grupo se sentia insatisfeito com o tipo de público que as peças atraíam. Segundo eles, o Arena não passava de um teatro classe média, convencional, fazendo o que o TBC também fazia, e o importante naquele momento era conseguir uma comunicação direta com as massas populares, através de um teatro feito diretamente para o povo. (...) Durante o desenrolar do curso, começou a surgir a ideia de fazer algo realmente novo. Uma influência importante para isso foi a de Paulo Freire, que frequentava o ISEB e ali fez algumas conferências divulgando o trabalho do MCP. Ocorreu-nos que poderíamos fazer algo parecido com o MCP, que já estava repercutindo positivamente em Pernambuco. (...) Nós, no Rio, tínhamos que criar alguma coisa que fosse como uma entidade privada e contar - ao contrário do MCP que foi inicialmente montado via mobilização de professores primários - com pessoal de outro tipo: basicamente pessoas que queriam ser artistas. (...) Com base na relação que mantínhamos com a UNE, pedimos um lugar qualquer para que começássemos a nos reunir. A UNE nos

cedeu uma saletazinha que ficava no fundo de um auditório, com cerca de dez metros quadrados. Havendo uma variedade muito grande de interesses por parte do pessoal que compunha o grupo inicial do CPC, organizamos vários departamentos. Criamos inicialmente o de teatro, que foi um dos mais importantes, e, logo em seguida, os departamentos de cinema, música, artes plásticas, mais tarde o de alfabetização de adultos, e, finalmente, acabamos criando o departamento de arquitetura para resolver problemas como a construção do teatro do CPC e da carreta para apresentações itinerantes" (MARTINS, 1980, *sem página*).

D) PLANOS DE AÇÃO

No documento do MCP/Plano de Ação para 1963, item 4, são anunciados dois meios para a concretização das ações do movimento: meios voltados para dentro e meios voltados para fora. Os meios voltados para fora, subdividem-se em meios diretos e indiretos:

"Os meios voltados para fora inserem-se no âmbito geral demarcado pela vida cultural da comunidade. Dentro desses limites genéricos devem ser focalizados aqueles setores culturais que se apresentam mais especificamente como campo de atuação e florescimento da cultura popular. Dentro desse quadro são os seguintes meios voltados para fora a serem utilizados:

1. Meios diretos:

a) desenvolver atividades formativas incidentes sobre os seguintes níveis da experiência humana:

- intelectual
- profissional
- político
- artístico
- social
- recreativo
- esportivo
- organizativo

b) desenvolver atividades informativas que interessem e motivem a comunidade nas atividades desenvolvidas pelo movimento.

2. Meios indiretos:

- a) criar, nas organizações integrantes do movimento popular, núcleos de cultura popular constituídos e ativados pelos próprios membros dessas organizações;
- b) desenvolver atividades capazes de articular aspirações culturais não organizadas que estão na origem de futuros grupos de ação cultural popular;
- c) assessorar técnica, cultural e materialmente os núcleos culturais populares autodirigidos;
- d) elevar cada atividade à condição de campanha, criando para tanto os incentivos necessários a que as forças populares assumam como suas iniciativas particulares originalmente no interior do movimento;
- e) aprofundar o caráter popular das campanhas de iniciativa governamental;
- f) generalizar, para todos, as iniciativas partidas de um ou poucos grupos populares" (*Memorial: MCP 26 anos, 1986, p. 54-55*).

Rosas (1986) indicou algumas ações significativas do movimento:

"Criado em 1960, em menos de três anos (dados de setembro de 1962) contava o Movimento de Cultura Popular entre suas realizações:

- 201 escolas, com 626 turmas;
- 19.646 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos;
- uma rede de escolas radiofônicas;
- um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cestaria, cartonagem, fantoches, pintura, desenho, estamparia, modelagem, gravura e escultura (destinado principalmente a especializar o professorado do próprio MCP);
- 452 professoras e 174 monitores, ministrando o ensino correspondente ao primeiro grau, supletivo, educação de base e educação artística;
- uma escola para motoristas-mecânicos;
- cinco praças de cultura; as praças em tela levavam ao povo local biblioteca, teatro, cinema, tele-clubes, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física;
- Centro de Cultura Dona Olegarina, no Poço da Panela, em colaboração com a Paróquia de Casa Forte, com tele-clubes, cursos de corte e costura, alfabetização e educação de base;
- círculos de cultura;
- galeria de arte;
- conjunto teatral, tendo encenado as seguintes peças: 'Chapeuzinho Vermelho', de Paulo Magalhães; 'Um menino nos foi dado', de Dom Marcos Barbosa; 'A derradeira ceia', de Luiz Marinho; 'Julgamento em Novo Sol', de Nelson Xavier, Boal,

Trevisan, Caruso e Benedito Araújo; e a 'Volta do Camaleão Alface', de Maria Clara Machado" (ROSAS, 1986, p. 30-31).

A experiência da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler é descrita por Góes (1991) em oito fases:

- As Escolinhas;
- Os Acampamentos Escolares;
- O Ensino Mútuo;
- As Praças de Cultura;
- O Centro de Formação de Professores;
- A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão;
- A interiorização da Campanha;
- A escola brasileira construída com dinheiro brasileiro.

Permitindo uma melhor visualização das oito fases da Campanha, registramos abaixo um resumo do quadro-síntese com os principais programas - educacionais e culturais -, disponibilizado por Góes (1991):

DE PÉ NO CHÃO – ETAPAS HISTÓRICAS			
FASES	ANO IMPLANTAÇÃO	PROGRAMA EDUCACIONAL	PROGRAMA CULTURAL
1ª	1960 Nov. Dez.	Escolinhas/Ginásio e Esc. Téc. Comércio	Folclore / Museu Arte Popular C. Cascudo
2ª	1961	Acampamento Escolar (Orientação técnico-pedagógica/ Pesquisa/ Recreação/ Círculos Pais-Professores/ Bibliotecas/ Aviário-hortas / Programa de Rádio / Círculo leitura etc.)	I Seminário Educação Cultura Município de Natal (1961)
3ª	1962	Ensino mútuo	Praça de Cultura (Parque infantil / Quadra esportiva / Biblioteca / Concha Acústica / Galeria de Arte / Debates / Radio-difusão / Cinema / TV
4ª	1962		
5ª	1962	Centro de Formação de Professores (Cursos: emergência-reciclagem-normal ginásial – colégio pedagógico) / Colégio Municipal / Profissionalização	
6ª	1962		

7 ^a	1963	Sistema Paulo Freire / Cartilha de adultos / Interiorização da Campanha / Convênio UFRN	I Congresso de Cultura Popular / Teatrinho do povo (1963)
8 ^a	1963	Escola brasileira construída com dinheiro brasileiro	
	1964 Abril	Convênio: Natal e 40 Prefeituras – Frente de Educação Popular do RN	

Fávero (2006) expõe as ações do MEB, afirmando, primeiramente, a hipótese de que *"pelo compromisso assumido com o povo e pela dimensão política decorrente desse compromisso, a prática educativa do MEB converteu-se numa original pedagogia da participação popular"* (p. 9). São elas:

- Sistema radioeducativo;
- Material didático;
- Animação popular;
- Formação de quadros.

As escolas radiofônicas do MEB foram, na sua primeira fase, seu instrumento básico de ação: *"escolas radiofônicas atendendo à escolarização da população jovem e adulta, desenvolvendo um conteúdo de alfabetização (leitura, escrita e cálculo) ao qual se somavam alguns conhecimentos de saúde, de agricultura, de vida associativa, de religião"* (FÁVERO, 2006, p. 130). O material didático foi uma preocupação de se elaborar conteúdo específico para os adolescentes e adultos, diferenciando-os do tratamento dado às crianças: *"por isso, foi decidido no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, ao final de 1962, que fosse preparado material didático próprio"* (*ibidem*, p. 176). O essencial da animação popular era a mobilização e a organização das camadas populares: *"nesse momento, não há, efetivamente, como separar conscientização e politização, mas embora a conscientização fosse grupal, daí evoluindo para a consciência de classe (...)"* (*ibidem*, p. 235). Por fim, como atribuição específica da Equipe Técnica Nacional, a formação de quadros era: o treinamento e a

seleção de pessoal; os estágios; as visitas de supervisão aos sistemas em funcionamento e os textos de estudo.

Wanderley (1984) ilustra a experiência do MEB, apresentando alguns dados numéricos:

- "1- No início de 1964, o MEB atingia 14 Estados (Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso) e o território de Rondônia.
- 2- O MEB manteve 11 Sistemas em 1961, 31 em 1962, 59 em 1963, reduzindo seu número para 55 em 1964 e 51 em 1965, fundamentalmente pelas restrições político-financeiras;
- 3- As emissoras que transmitiam programas de educação de base eram 25.
- 4- Entre pessoal técnico e administrativo, incluindo supervisores municipais, as equipes reuniam, em março de 1964, 500 pessoas nos Estados e 42 no Secretariado Nacional (Rio de Janeiro).
- 5- De um total de escolas radiofônicas em 1961, que chegou a 2.687, o máximo foi atingido em setembro de 1963 com 7.353 escolas (...).
- 6- O número de alunos concluintes no período de 1961-1965 foi de cerca de 380.000, com um pico de 146.310 em setembro de 1963. Os alunos concentravam-se entre os 15 e 30 anos, mas com número apreciável de menores de 15 anos. A evasão ficava por volta de 25% (...).
- 7- O número de receptores distribuídos atingiu a cifra de 15.410.
- 8- Nestes 5 anos, o MEB realizou 35 treinamentos, capacitando 805 pessoas entre professores e supervisores (duração média de 10 dias), e 518 treinamentos para líderes e animadores populares e monitores (duração média de 4 dias), capacitando 13.770 pessoas.
- 9- Informações de outubro de 1963 dão conta da existência de 7.500 monitores voluntários.
- 10- Um dos pontos de estrangulamento do Movimento foi o de recebimento de verbas, havendo cortes e atrasos que exigiam medidas de economia e contenção de despesas com repercussões óbvias no trabalho" (p. 59-60).

O autor destaca também o plano de trabalho do MEB para a elevação da cultura popular, complementarmente às escolas radiofônicas, através das *Caravanas Populares de Cultura*:

"- Criação e manutenção de jornais, pequenas publicações e bibliotecas circulantes, que levem a um aprofundamento das primeiras noções recebidas. Um povo recém-alfabetizado precisa de meios auxiliares que o ajudem a não esquecer o que aprendeu;
- Desenvolvimento de um programa de cooperativas artesanais, que incentivem o aprimoramento do artesanato na comunidade local e regional;
- Recolhimento das legítimas expressões da música, do canto e da dança folclórica, para interpretá-los e desenvolvê-los, ao mesmo tempo que se introduzem os valores clássicos;
- Organização do teatro popular, apresentação de filmes de fundo educacional e social" (MEB Nacional, Subdesenvolvimento, Educação de base, caravanas, Cultura Popular *apud* WANDERLEY, 1984, p. 329).

No item que corresponde às ATIVIDADES REALIZADAS E EM DESENVOLVIMENTO do Relatório do CPC, são apresentadas:

"a. Atuação para os grupos sociais:

- Campanha pela Reforma Universitária;
- UNE Volante;
- Esclarecimento popular (setembro-outubro de 1962);
- Mobilização da intelectualidade.

b. Atuação com os grupos sociais:

A UNE tem dois instrumentos de ação de cultura popular: O CPC e a Campanha de Alfabetização, organismos estes que, embora autônomos, trabalham intimamente vinculados. As atividades de alfabetização, por motivos de ordem organizacional, são exercidas exclusivamente pela Campanha de Alfabetização. O CPC da UNE não faz alfabetização.

- Teatro³³

³³Julho de 1961: montagem da peça A vez da recusa, de Carlos Estevam, direção de Francisco de Assis. Representada em Niterói, no Congresso da UNE, e em Brasília, no Congresso da UBES. Dezembro de 1961 a fevereiro de 1962: montagem da peça Eles não usam black-tie, de Gianfrancesco Guarnieri, direção de Oduvaldo Viana Filho. Apresentada em numerosas organizações sindicais da Guanabara e do estado do Rio. Março a maio de 1962: primeira UNE Volante. Montagem das peças Brasil, versão brasileira, de Oduvaldo Viana Filho, direção de Armando Costa, e Miséria ao alcance de todos, quadros de Francisco de Assis, Carlos Lyra, Arnaldo Jabor, Augusto Boal e Bertolt Brecht. Foram 45 representações para 16 mil espectadores, em todas as capitais brasileiras, exceto São Paulo, Cuiabá e Niterói. Nessa mesma UNE Volante: representações em praça pública e organizações de massa, de quadros da peça Miséria ao alcance de todos, e apresentações, em universidades e assembleias de faculdades, da peça Auto dos 99%, de Oduvaldo Viana Filho, Armando Costa, Antônio Carlos Fontoura, Cécil Thiré e Marco Aurélio Garcia, em todas as cidades percorridas. Maio a julho de 1962: representação do Auto dos 99% em todas as faculdades da Guanabara, bem como em concentrações populares em praças públicas. Julho de 1962: representação do Auto do cassetete, da equipe de redação do CPC, em concentrações populares em praça pública. Representação do Auto do relatório, da equipe de redação do CPC, no Congresso da UNE, em Quitandinha. Representação do Auto do tutu está no fim, da equipe de redação do CPC, em concentração operária no Sindicato dos Metalúrgicos. Setembro a outubro de 1962: representação de esquetes populares e músicas em praça pública, favelas, organizações de

- Seminário de Dramaturgia;
- Cursos;
- Livros;
- Cordel – Folhetos de feira;
- Reportagem;
- Televisão;
- Rádio;
- Imprensa;
- Música;
- Discos;
- Cinema³⁴
- Divulgação e propaganda" (Relatório do Centro Popular de Cultura, 1961, *apud* BARCELLOS, 1994, p. 441 a 456).

As especificidades dos movimentos de educação e cultura popular detalhados acima nos mostram que assumir uma relação entre educação e cultura popular torna-se inevitável quando o assunto é democratizar os meios de ascensão dos grupos populares. Seus conceitos, objetivos, estruturação e planos de ação demonstram, de maneira clara, a riqueza dos processos que passam os atores responsáveis por sua própria libertação.

Verificaremos, no capítulo que se segue, algumas especificidades da EJA extraídas de iniciativas atuais, facilitando o entendimento de que é possível permitir que a história construída anteriormente torne-se um aprendizado para nossas políticas educacionais.

massa, como participação na campanha das forças nacionalistas democráticas durante o período pré-eleitoral. Dezembro de 1962: representação do Auto do não, da equipe de redação do CPC, juntamente com exibição de cantores populares da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, estreando em praça pública a carreta do CPC, como participação na campanha do plebiscito. Fevereiro a março de 1963: representação da peça Revolução na América do Sul, de Augusto Boal, direção de João das Neves, em sindicatos e organizações de massa. Abril a junho de 1963: segunda UNE Volante. Montagem da peça Filho da Besta Torta do Pajeú, de Oduvaldo Viana Filho, direção de Carlos Kroeber, em teatros de todo o Brasil, juntamente com apresentações em praça pública, organizações de massa – sindicatos e estudantes – de espetáculos populares nas capitais percorridas. Julho a setembro de 1963: montagem pelo Grupo de Espetáculos Populares do CPC da peça Auto dos 99%, em faculdades e associações de massa, dentro e fora da Guanabara;

³⁴O CPC da UNE, em 1961-1962, realizou um filme de longa metragem, Cinco vezes favela, composto de cinco episódios dirigidos por cinco novos diretores de cinema nacional: Um favelado, de Marcos Farias, Zé da Cachorra, de Miguel Borges, Couro de gato, de Joaquim Pedro, Escola de samba, alegria de viver, de Carlos Diegues, A pedreira de São Diogo, de Leon Hirszman.

HOJE

(Acompanha esta 2ª parte um DVD intitulado *Cultura Popular, alma do povo brasileiro!*)

*“Imerso era apenas espectador
do processo;
emergindo, descruza os braços,
renuncia a ser simples
espectador
e exige participação.
Já não se satisfaz em assistir;
quer participar;
quer decidir”*
Paulo Freire

2.1 – O RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DA EJA

*“Ver meus amigos ‘doutô’, basta pra me sentir bem
Mas todos eles quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz,
Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião”*
João do Vale

A Educação de Jovens e Adultos compreende um público extremamente diverso, constituído por trabalhadores (do campo ou da cidade), indígenas, quilombolas, homens, mulheres, pais ou mães de família, jovens, idosos, enfim, uma massa considerada de excluídos do sistema de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola (HADDAD, 1992).

Marta Kohl de Oliveira (1999) ajuda-nos a definir as características próprias da EJA que, embora heterogênea, como dito acima, possui também seus aspectos homogêneos:

“Embora frequentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de ‘jovens’ e o de ‘adultos’), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de ‘não-crianças’, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas ‘populares’ da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração” (p. 72).

Afirma a autora que o tema *educação de jovens e adultos* não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos serem, basicamente, “não crianças”), Oliveira (1999) assegura que se trata de um território da educação que não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, *“mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”* (p. 59).

Portanto, o adulto da EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a

pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo:

“Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo” (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

E o jovem da EJA, continua a autora, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal, mas um excluído da escola “*bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana*” (ibidem, p. 60).

Definir as especificidades da EJA, como afirma Soares (2009), é um trabalho que necessita considerar a diversidade dessa modalidade, assim como as características e o contexto cultural dos grupos atendidos, para assim construir uma identidade própria que lhe permitirá uma educação de qualidade. Tornar algo *específico*, desta forma, é enumerar, com o objetivo de pormenorizar, ou seja, mapear as particularidades (SOARES & SOARES, 2014).

Em publicação recente intitulada “*Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos*”, Dias *et al* (2011) apresentam um conjunto de estudos e pesquisas sendo realizadas em torno das especificidades dos educandos jovens e adultos. Vale destacar o trabalho de Silva (2010), que em sua dissertação³⁵ de mestrado, buscou analisar se os educandos são, de fato, reconhecidos em suas especificidades, como sujeitos jovens e adultos, nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA.

Por sua vez, Silva *et al* (2011) apontam outra gama de estudos acerca da especificidade na formação de educadores para atuarem na EJA, com o título “*Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: contribuições para o*

³⁵ Jerry Adriani da Silva - *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos - EJA: tudo junto e misturado*, 2010, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

campo”. Destaco dois trabalhos, as teses³⁶ defendidas por Silva (2013) e Pedroso (2015), que buscaram discutir acerca da construção de um conjunto de especificidades da formação do educador de jovens e adultos e suas trajetórias formativas.

Soares; Soares (2014) ajudam-nos no entendimento destas especificidades, elencando documentos legislativos oficiais brasileiros que as caracterizam:

1º) O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos (...) e oferece ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando (Brasil, 1988);

2º) A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96) também garante educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais *apropriadas* (...) (Brasil, 1996);

3º) O Parecer nº. 11/2000 do CEB/CNF, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (...) tornam evidentes algumas especificidades da EJA: (...) usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente; (...) necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio*; (...) o preparo de um docente *voltado para* a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (...) (Brasil, 2000).

Diante do exposto, os autores prosseguem na busca pelas especificidades da EJA, realizando um mapeamento das particularidades encontradas em três projetos de Educação de Jovens e Adultos escolhidos para investigação³⁷, “*esmiuçando seus*

³⁶ Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva - *Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA*, 2013, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG e Ana Paula Ferreira Pedroso - *Trajcetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*, 2015, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

³⁷ Os três projetos citados no artigo são: Projeto Escola Zé Peão – PEZP na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Projeto Paranoá na Universidade de Brasília (UnB) e Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento – PROEF 2 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O referido artigo tem como base os estudos e análises desenvolvidos na pesquisa “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de projetos de EJA”, iniciada em 2011 que, por sua vez, é a continuação da pesquisa “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos”, iniciada em 2009, ambas com a coordenação do professor Leônicio Soares.

pormenores com o intuito de talhar, distinguir o que é peculiar (...)” (SOARES & SOARES, 2014, p. 8).

Após realizarem visitas aos três projetos e analisarem entrevistas e dados coletados, os autores revelaram o surgimento de categorias que resultaram nas *especificidades da EJA*. São elas: Legado da Educação Popular, Diversidade dos Sujeitos, Proposta Curricular, Recursos Didáticos, Formação de Educadores e Políticas Públicas. Resumidamente, cada categoria significa, respectivamente:

- a) O ideário da Educação Popular se baseia numa *postura de escuta* e numa *relação dialógica* entre educadores/educandos, no reconhecimento e na valorização do *saber popular* que é tomado como ponto de partida na *ação educativa emancipatória*. Tem a dimensão política de uma educação de qualidade já que esta é, atualmente, um direito de todos;
- b) A diversidade dos sujeitos educandos da EJA é enorme, visto que podemos encontrar, em uma mesma turma, adolescentes, jovens, adultos e idosos com realidades e características diversas;
- c) Uma proposta curricular voltada para a EJA deve compreender aspectos relacionados ao seu histórico, à relação dialógica entre educandos e educador, a uma flexibilização de tempos e espaços e a uma prática educativa que se dê a partir das especificidades, dos conhecimentos e da cultura dos sujeitos educandos numa perspectiva *didática diferenciada*, de modo a oferecer atividades interessantes e que representem este público;
- d) Os recursos didáticos referem-se a todo tipo de recurso material, espacial ou temporal que possa enriquecer a prática educativa. Espaços como *salas ambientes*: biblioteca, sala de teatro, sala de artes, sala multimídia, *laboratórios* de informática, de ciências; *espaços para esportes e entretenimento* como quadras, ginásios, refeitórios, auditórios; e materiais didáticos como *livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques* que atendam as realidades e interesses dos sujeitos da EJA;
- e) Para ser educador de jovens e adultos é preciso ter uma formação específica. Formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática;

- f) As políticas públicas para esta modalidade da educação devem romper com a lógica da educação compensatória, garantir aos jovens, adultos e idosos o direito a uma educação ao longo da vida, reconhecer, através de concursos públicos para professor, uma formação docente específica para atuar com os educandos da EJA a fim de valorizar as peculiaridades desta modalidade de ensino. (SOARES & SOARES, 2014).

Diante deste rico material, compartilho o gráfico elaborado pelos autores para a visualização e o entendimento destas especificidades:



Figura 2 – Diagrama das especificidades nas propostas de EJA
(Fonte: Soares, L. & Soares, R. 2014)

As especificidades da Educação de Jovens e Adultos, descritas acima, evidenciam a necessidade de se ter um modelo pedagógico próprio, delineando um horizonte de categorias desejadas na EJA. Como concluem Soares; Soares (2014): “*essas especificidades, presentes nos projetos, influenciam de maneira positiva o aprendizado, a permanência, o sucesso escolar e a melhora da autoestima dos educandos atendidos por estes projetos*” (p. 17).

Um trabalho que se comprometa com o sucesso dos seus educandos, compreendendo as características próprias que estes carregam, possui profundas marcas da Educação e da Cultura Popular, no qual buscamos destacar nesta pesquisa. Por este motivo, encontramos nos registros de Góes (1991) uma preocupação que já se apontava nos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, quando o autor comenta dados estatísticos da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler:

“(...) há de se notar duas ordens de preocupações: o recrutamento, identificado pela matrícula acompanhada mês a mês, e a preocupação em fixar o aluno à escola, por isso acompanhado, passo a passo, a frequência (...). Estudando esses dados é que a Campanha pôde fazer, em tempo hábil, a correção de rumos e implementar a ação em áreas que demonstravam problemas de recrutamento e/ou evasão” (p. 85).

2.2 – HISTÓRIAS DE VIDA

*“Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
En el valle, la montaña,
En la pampa y en el mar
Cada cual con sus trabajos
Con sus sueños cada cual
Con la esperanza delante,
Con los recuerdos detrás”*
Mercedes Sosa

Conforme destacamos nos caminhos metodológicos, apresentamos neste capítulo as histórias de vida de dois educandos e duas educandas, escolhidos para contribuir com o tema desta pesquisa. A diversidade que se buscou para esta escolha foi de grande importância, permitindo-nos observar como a *educação* e a *cultura popular* perpassam a vida de diferentes sujeitos, com seus sonhos cada qual.

Suas narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra. Anexamos o roteiro das perguntas que dispararam suas narrativas, compreendendo que nossas intervenções, neste momento, seriam as mínimas possíveis. Tal técnica justifica-se pela busca de deixar as memórias dos sujeitos ganharem mais visibilidade, priorizando-as em relação às perguntas que uma entrevista estruturada ou semiestruturada poderia direcionar ou inibir (LAVILLE & DIONNE, 1999).

As categorias extraídas destas transcrições foram organizadas em:

- A. Características específicas dos estudantes da EJA;
- B. Atividades culturais nas escolas;
- C. Pontos negativos e positivos de suas práticas escolares;

A categoria (A) dialoga com Haddad (1992) e Oliveira (1999). Nossos quatro educandos, ambos pertencentes às camadas populares, nascidos e residentes em bairros periféricos de Belo Horizonte e entorno, apresentam fortes marcas de exclusão do sistema escolar de ensino em suas trajetórias de vida:

“Eu morei com a minha cunhada e a minha cunhada judiou muito de mim. Minha mãe morreu eu estava com quatro anos de idade e

meu pai me entregou para essa minha cunhada me criar. Essa minha cunhada não teve nem um pingo de carinho comigo, de me colocar na escola, de me dar educação, nada. A única coisa que ela fez foi me colocar no serviço de casa, só isso que ela fez” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

“Eu tive uma infância assim, não tinha comida, comecei a trabalhar mesmo com idade de sete anos, aí eu parei de estudar para trabalhar. Não é que eu parei de estudar, é que como eu via minha mãe naquela luta, naquele sofrimento, minha mãe era mascate, meu pai teve um problema de coração e veio a falecer e eu não tive pai. Minha mãe me criou, eu e meus irmãos, sentindo dor, minha mãe sozinha. E eu vendo minha mãe naquele sofrimento, trabalhando, veio na minha mentalidade uma coisa, eu pensava sempre ‘eu tenho que ajudar minha mãe’. Uma pobreza lascada, então o primeiro trabalho que eu me lembro foi vender salgados na rua” (Sr. Rubens do Vale, 62 anos).

“Eu parei de estudar na quinta série por causa de depressão da minha mãe. Eu tinha uns nove anos de idade, eu estava na escola direitinho, né? Depois que a minha mãe perdeu a minha avó, ela entrou em crise de depressão. Depois dessa depressão toda ela me tirou da escola, eu fiquei mudando de escola, de escola, de escola, aí eu fiquei perdida. Aí me atrapalhou muito no estudo” (Belinha, 18 anos).

“Parei de estudar com doze anos de idade, na quarta série. Minha primeira carteira foi assinada em 1980, aí foi onde eu parei de estudar, mas já parei antes, as dificuldades em casa, aí eu comecei, entendeu? Era só eu e a mãe, quer dizer, nós somos quatro irmãos, mas eu já mexia com meu pai, comecei a trabalhar de pedreiro, aquela coisa toda. E meu pai tinha a mania de pegar serviço, bebia, aí quem fazia o serviço era eu. Então eu aprendi trabalhar de pedreiro cedo, forçado né?” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Outra característica dos educandos da EJA destacada por Oliveira (1999) é a inserção no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. Dentre nossos entrevistados, Toninho é pedreiro, Inesinha é animadora de festas, Sr. Rubens é aposentado e Belinha não trabalha no momento.

“Eu voltei porque eu senti falta. O estudo começou me fazer falta, entendeu? Eu sabia que eu tinha parado de estudar e deixado uma grande coisa pra trás, tinha ficado mesmo. Porque o estudo, o estudo hoje é bem diferente do estudo do passado, você era obrigado a aprender e eu aprendi muito. Hoje se eu tivesse

continuado, hoje eu seria um doutor. Com certeza” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

A categoria (B) apresenta um leque de interesses com relação às atividades culturais organizadas pelas escolas, dentro e fora do ambiente escolar. Vale destacar a importância atribuída à cultura na fala dos quatro educandos:

“Eu gosto de participar de todas as atividades culturais da escola. Todas, de dança, de todas. Não tenho nada o que reclamar não. Eu gosto mais das que acontecem dentro da escola, porque eu não tenho que andar muito, né? Eu acho muito importante juntar a dança com os estudos, é muito importante. Eu não tinha essa oportunidade em outro espaço, estou tendo lá agora, participo dos ensaios, só esqueci ontem. Quando eu estou apresentando eu me sinto bem. Eu gosto, não tenho vergonha não” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

“Pra te ser sincero, eu gosto de todas atividades culturais que a escola oferece, mas a vontade é tanta, aquela ansiedade, que eu acho que exagero um pouco (risos). A escola tem feito muitas programações, mas eu crio a minha própria programação cultural. Tudo que eu vejo que eu acho importante pra vida cultural, já me desperta o desejo de procurar” (Sr. Rubens do Vale, 62 anos).

“Ah, eu amo! Eu gosto de arte, assim, eu gosto de dançar. Depois que eu comecei, eu não quis mais parar. Onde tem arte, tem um negócio, onde tem alguma exposição, ou então uma orquestra, ou então negócio de samba, esses negócio assim, nossa, eu vou. Aí eu aproveito, se deixar eu faço tudo (risos)” (Belinha, 18 anos).

“A dança te libera, você se sente um passarinho. Eu quando estou dançando eu me sinto à vontade, eu me sinto... É uma maravilha. Eu acho que seria um bom caminho pra uma educação futura, para os alunos que queiram participar da cultura, aprender a dançar” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Um item importante que nos chamou a atenção na fala dos educandos foi considerar a falta de interesse dos demais colegas nas atividades culturais. Inesinha considerou: *“Tem aluno que acha que atrapalha os estudos, é só chegar seis horas, a aula começa sete”*. Sr Rubens narrou um episódio no qual a coordenação convida os estudantes para uma exposição sobre a 2ª Guerra Mundial, em um shopping de Belo Horizonte: *“Teve algumas pessoas lá ‘ah, professor, pelo amor de Deus! Em pleno sábado’. Aí que você vê na pessoa o centro de interesse”*. Belinha destacou o que escuta

de muitas pessoas, dentro e fora da escola: “*Que tem muita gente que fala que quem faz arte é só quem é marginal, quem não quer estudar e isso. Falta abrir a cabeça pra arte, porque tem muita gente que tem cabeça fechada pra arte né?*”. Toninho, por sua vez, afirma: “*Eu acho que isso tinha que virar um estímulo a mais, porque você vê que tem muita gente pouco interessada*”.

Percebemos, entretanto, na fala dos próprios educandos, que a questão do *interesse* por parte de seus colegas não é algo que poderia ser modificado apenas com decisões individuais, em *querer* ou *não querer* participar das atividades. O lugar ocupado por algumas atividades culturais, fora da carga horária das escolas, foi um exemplo levantado por Inesinha e Toninho, ambos pertencentes ao Grupo de Dança do Colégio Mussum, que tem suas atividades em horário que antecede as aulas - de 18h00 às 18h45min.

Inesinha levantou uma possível solução para inserir a dança na própria carga horária da escola, afirmando: “*Numa quinta-feira não atrapalha não, mas tem que olhar o horário da professora também*”. Para entendermos sua fala, retomamos a organização do Colégio Mussum, que oferece oficinas transdisciplinares nas quintas-feiras, em seus dois primeiros horários, de 18h45min às 20h15min, escolhidas de acordo com o interesse de cada estudante. Este foi um ponto de grande importância destacado por Inesinha, uma vez que as oficinas citadas fazem parte da organização da escola, sendo de certa forma naturalizadas, inseridas no currículo. Percebemos que participar das oficinas não é considerado como algo que *atrapalha os estudos*, mas sim uma solução para que mais estudantes possam participar do Grupo de Dança.

Toninho também destaca o horário das atividades do Grupo de Dança como algo que não somente impede outros estudantes de participarem, mas um dificultador para quem já participa:

“*Às vezes tem pessoa aí que quer participar, mas às vezes o horário é muito apertado, você entendeu? Então pra chegar aqui é uma dificuldade, às vezes não é porque a pessoa não quer, ‘cara, você é enrolado, tal’, mas não é. Você faz de tudo pra chegar cedo, mas sempre acontece um imprevisto, entendeu? Então acho que teria que ter um horário específico pra essa dança, dentro do horário da escola. Esse seria um ponto principal, você ter condições, porque não adianta você querer e não ter condições. ‘Eu quero dançar, mas pra mim chegar aqui seis horas não dá’. Eu largo serviço cinco horas, pra mim chegar aqui seis horas, eu chego seis e vinte, seis e meia, igual sempre eu estou chegando. ‘Nossa, hoje eu vou chegar*

cedo, se eu chegar atrasado eu vou brigar comigo mesmo’, acontece, entendeu?” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Também justificando o desinteresse dos demais colegas, Belinha afirma que a resposta encontra-se nas próprias atividades oferecidas pela escola, consideradas pouco atrativas:

“Eu sugeriria dança né? Porque trabalha o corpo, a dança mexe com tudo, por fora e por dentro. Porque tem muitas pessoas que só fica parada, às vezes a pessoa não quer fazer uma educação física, mas quer dançar. As pessoas que não gosta de fazer yoga, quer fazer dança. Aí os outros alunos iam topar. Eu encontrei com o professor ali pra falar negócio pra ter aula de *hip hop* aqui, os meninos toparam” (Belinha, 18 anos).

Sr Rubens, em fase de conclusão da última etapa do Ensino Médio, destacou algo que para muitos estudantes vem ganhando prioridade dentro das escolas: *“Assim, a contação de história tumultuou um pouco a questão de atividades, né, com a preparação pro Enem já acontecendo em outubro”*. Esta preparação para o Enem no turno da tarde da Escola Zacarias é feita em horário escolar e extraescolar, após o término das aulas, considerado como uma *aula de reforço* para os interessados. Tal organização é possível devido aos educadores da EJA da RMEBH possuírem um horário diário de planejamento pedagógico de 50 minutos, conforme descrevemos anteriormente, utilizando estes momentos também para atividades com os educandos.

Desta maneira, vemos mais uma vez a *cultura* perdendo espaço para as disciplinas, as rígidas amarras do currículo, ou como sugere Arroyo (2011), uma histórica separação hierárquica traduzida no modo escolar de ensino-aprendizagem: *“Como a cultura não se conformava a esse reducionismo cientificista, pragmatista, positivista, foi deixada de fora dos horizontes de formação tanto dos alunos quanto dos docentes”* (p. 345).

A categoria (C) trouxe algumas divergências de opiniões quanto aos pontos negativos das escolas, dadas as individualidades de cada educando. Para o Sr Rubens está faltando respeito aos profissionais de sua escola, o que resolveria com mais autoridade dos educadores: *“Acho que a escola deveria ser mais de pulso. Tinha que ter mais disciplina. O próprio funcionário fica retraído, porque quem tá lá em cima, não tá sabendo o que o profissional está passando na sala de aula. Tem que cumprir o que a política manda”*. Para Belinha, ser dispensada das aulas é algo que a incomoda: *“Só*

quando às vezes falta professor, isso é falta de respeito com a gente. A gente vem lá de longe, aí falta professor, até que isso eu não gosto não”.

Belinha também destaca que a organização da oficina de Contação de História não a agradou: *“O de terça-feira eu não quis fazer pra não perder muito o estudo, porque eu já perdi muito. Se não fosse perder aula, se a escola toda participasse, aí eu ia participar”.* Em sua opinião a oficina deveria ser mais valorizada, não dependendo da opção dos alunos de *perder* ou *não perder* aulas. Isto acontece porque a oficina é realizada concomitante às outras disciplinas, no qual o professor continua na sala de aula ministrando sua disciplina para os demais colegas. Aqueles que optaram pela oficina vão perdendo a matéria dada, ou seja, na *hierarquia do conhecimento*, atividades culturais não são aulas (ARROYO, 2011).

Toninho destaca que, embora o colégio proporcione o envolvimento dos estudantes no universo da dança e o contato com culturas de diversas partes do país, ele ainda não encontrou oportunidade para apresentar o congado, próprio da sua cultura: *“Eu ainda não cheguei, assim, a divulgar uma arte do congado. Mas eu me sinto em casa porque um colégio católico que tudo tem a ver”.*

Inesinha, no primeiro momento, afirmou gostar de tudo no Colégio Mussum, sendo a informática sua única reclamação: *“Computação, seria bom pra treinar, eu tenho isso aí e não sei mexer. O restante eu gosto, das aulas, dos horários... de tudo”.* Nos momentos finais de nossa conversa, em sua própria residência, tivemos a intervenção do seu esposo, disparando um ponto muito significativo. Na ocasião, ele mencionou achar que ela não havia aprendido nada, o que desperta algumas justificativas de Inesinha: *“Ele fala que eu não mudei nada desde o começo até agora. Não é culpa da escola, nem dos professores. Ele fala que eu tenho uma dificuldade, que parece que é travado, que eu tinha que aprender quando eu era criança”.*

A dificuldade encontrada por Inesinha no ambiente familiar pode ser mascarada pela fala de seu esposo, colocando sobre ela a responsabilidade de ter que parar de estudar. Esta delicada questão de gênero é abordada por Nogueira (2005) que nos chama a atenção sobre a influência da condição feminina na busca de escolarização realizada por mulheres adultas:

“São muitas as dificuldades enfrentadas por elas para conseguirem estudar, principalmente em relação aos valores culturais, aos aspectos mais tradicionais das relações entre homens e mulheres. Não é uma tarefa simples para mulher a decisão de estudar na

idade adulta, ao contrário, trata-se de uma batalha contra princípios, hierarquias, valores culturais arraigados que ainda sobrevivem na nossa sociedade. O momento de tomada de decisão, de se dizer ‘vou estudar’, não é inconsequente, ao contrário, é algo estudado, planejado, negociado no âmbito das conflituosas relações familiares e de trabalho” (p. 75-76).

Inesinha continua sua defesa de forma emocionada:

“Ele foi um dia no colégio comigo, assistiu uma aula. Mas pra ele eu não leio, eu travo, porque ele parece com minha cunhada, general, a pessoa sendo general, eu não consigo. Professor que é general lá na escola eu também não consigo. Eu estou quase saindo do colégio por causa de alguns professores, não consigo, não dou conta. O jeito de dar aula, eu não dou conta, a sala inteira tá reclamando. Qualquer pessoa, adulta ou criança, o chefe amedrontou, ele trava. Eu sofri muito na mão da minha cunhada, a irmã dela me dava tapa na cara. Então hoje eu tenho coisas que refletem tudo dentro de mim. Isso em mim, tudo dói. Com meu marido é assim, com alguns professores do colégio é assim” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

Depoimentos como este corroboram com o alerta de Fiori (1987), no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, quando afirma: “*os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido*” (p. 05). Inesinha elaborou uma resposta à sua inquietude:

“Alguns professores precisam melhorar o jeito de ensinar, sei lá, tinha que ter outro meio de ensinar. Alguns que tã ali dentro não estão com cabeça pra algumas coisas, quem vem do trabalho pesado, o dia todo, não tem mais cabeça pra fazer cálculo de cabeça. Tem que deixar usar a calculadora, eu não vou usar somar pra trabalhar mais. Então tem que deixar a gente usar a calculadora, porque alguns lá, vão usar conta pra trabalhar, mas eu não vou usar mais conta pra trabalhar não. Não adianta querer forçar a mente da gente, eu não estou conseguindo mais, tinha que ver o que possa ser feito, liberar alguma coisa, ué. Você acha que as meninas não usam o celular escondido? Eu não uso porque tenho medo de me pegarem usando. Se falar alguma coisa comigo, na mesma hora eu saio da escola” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

A conclusão de Inesinha para este momento de conflito e desgaste emocional, ocasionado por uma relação de *opressão* dentro do seu colégio, deságua na importância

da sua participação no Grupo de Dança: *“Quando estou no grupo de dança ajuda a aliviar. Todo mundo gosta. Tinha que ter em todas as escolas, porque já é uma terapia pra pessoa”*.

Nossos demais educandos também destacaram os pontos positivos de suas práticas escolares e o papel que a cultura ocupa dentro de suas escolas. Belinha indicou o teatro como a atividade que mais gostou de fazer: *“O que eu mais gostei foi teatro, a gente estudava sobre os autores antes de começar. Porque no teatro tem tudo, não é só o teatro, tem a dança, tem o teatro mímico, teatro é tudo, mistura várias artes ali dentro do teatro. Aí eu me sinto valorizada”*. Sr Rubens e Toninho também afirmaram:

“O primeiro dia (oficina de contação de história) mexeu muito com a minha pessoa, porque eu nunca tinha participado, então quando eu vi as duas professoras transmitindo realmente para todos que estavam naquela sala, como elas vêm o trabalho da contação de história, a participação, os valores da vida real. Me lembro que uma delas me disse assim ‘a história já faz parte da sua própria vida e através da sua própria vida que você passa a perceber e passa a criar muitas coisas’. A escola hoje pra ser o interesse político de trazer aquelas pessoas perdidas, que são, vamos dizer um português claro, estão com a mente voltada pra uma coisa que não vai trazer futuro nenhum, eles estão tentando restituir essas pessoas. É uma contribuição muito importante, traz várias contribuições, de salvação de vida, valorização, né? É muita coisa boa” (Sr. Rubens do Vale, 62 anos).

“Eu acho que isso aqui foi um enorme pensamento, foi um grande pensamento de começar isso. Isso que eu chamo de cultura, de dança. Quer dizer, não tem nada a ver com o congado, mas tem tudo a ver com a cultura, com a dança, o folclore, que foi ótimo. Eu avalio positivo, foi o primeiro ano e, assim, através desse primeiro ano que eu dancei, que foi muito bom, eu participei de algumas danças ano passado, mas não foi como esse ano. Esse ano eu estou achando mais positivo. Eu acho que deveria ser assim, ter um espaço mesmo pra dança, é muito importante, porque a cultura tá acabando, a cultura tá acabando, por muito que a gente não queira, mas ela tá esvaziando aos poucos, aos poucos tá crescendo novos hábitos e o principal tá ficando pra trás. Eu gostaria muito que essa dança fosse pra frente, que essa cultura, que essa pequena raiz que a gente tá criando aqui, que ela crescesse mais, virasse uma árvore e florisse” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Os pontos negativos e positivos levantados pelos educandos corroboram com as considerações de Arroyo (2011) acerca dos conflitos referentes às identidades culturais dentro das escolas: *“Tensões trazidas pelas presenças afirmativas, incômodas dos sujeitos da ação educativa sejam os docentes sejam os educandos. Essas presenças exigem não apenas vê-los, mas superar formas inferiorizantes de vê-los e de pensá-los e tratá-los”* (p. 245). Desta maneira, os depoimentos dos educandos não apenas indicaram as práticas aprovadas por eles, portanto dialógicas, como também apontaram possíveis correções, próprias de quem exige tornar-se sujeito da ação educativa.

Arroyo (2011) afirma que há um consenso de que o currículo, o tempo de escola, garanta o direito ao conhecimento. Entretanto, não é dada a mesma centralidade à sua função de garantir o direito à produção cultural:

“O tema nos sugere que as propostas de formação deverão levar em conta tanto a cultura ou herança cultural como ‘conteúdo’ dos processos de ensino-aprendizagem, mas também levar em conta a cultura, a memória, as identidades dos sujeitos nos processos de sua formação. O tema ainda é mais focado: que peso deveria ter a memória e a cultura dos professores e dos educandos nos currículos e nos seus processos de formação? E na garantia de seu direito a saber-se?” (p. 345).

Ainda na categoria (C), quando os educandos expõem suas críticas e sugestões para melhorar o ambiente escolar, destacamos a questão geracional presente na fala de todos os entrevistados. De um lado, três educandos adultos destacando questões próprias da juventude. De outro, nossa única educanda jovem, defendendo sua geração e apontando características próprias das pessoas mais velhas.

Em sua trajetória de retorno aos estudos depois de adulta, Inesinha indicou o motivo de ter mudado de uma escola³⁸ de EJA próxima à sua residência para o Colégio Mussum: *“Eu parei de estudar lá porque lá era muita bagunça. Dá muitos jovens, que batem nas carteiras, que batem nas portas, era à noite também, muita polícia na porta, aquilo já não estava dando muito certo pra mim não”*.

Sr Rubens e Toninho acrescentaram:

“O jovem de hoje, ele não liga pra algumas coisas, é muito difícil. Por que ele não liga? Porque a própria família não ajudou ele. Então, quando você é uma pessoa nova, chega perto de mim, por

³⁸ A escola mencionada é Escola Municipal Carlos Góes, localizada no bairro Santo André/BH.

exemplo, o que você tem pra contar? Se ele não tiver uma base, ele não tem nada pra falar. Aí entra aquele período de outro tipo de tratamento, um tratamento que envolve uma outra psicologia. No mundo que nós vivemos hoje é um mundo, assim, ele não é um mundo cauteloso, sabe? É um mundo expansivo. É um mundo aberto. Não é aquele mundo que a gente vivia antigamente que era um mundo mais preso. Preso como? Os nossos pais, a nossa família era, assim, chegado a uma coisa fechada dentro da sua própria casa. Você vivia mais com seu irmão, com o seu pai, mais com a sua mãe, mais com a sua irmã, você tá entendendo? Hoje não, hoje o negócio vamos dizer assim, como diz aquela música da Xuxa ‘liberar total’ (risos)” (Sr. Rubens do Vale, 62 anos).

“Os mais jovens tão desinteressando da cultura, principalmente o congado, entendeu? Creio que eles estão com outros interesses. De primeiro você via de um menor a um maior no congado. Mãe, pai, filho. Hoje não, você vê mais o pai e a mãe, os filhos já tão em outra religião, você entendeu? Igual agora mesmo, atualmente, a gente tá vendo muita gente que já foi do congado e tá em outra religião. Sei lá, a Igreja Católica deu uma parada no tempo, agora parece que tá retornando, estão abrindo os olhos para a realidade, mas perdeu muitos, perdeu muitos fieis por causa disso, nessa separação, nessa divisão, sei lá” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Para Belinha, o desinteresse dos estudantes em algumas atividades não é uma marca apenas da juventude:

“As pessoas mais velhas ficam tímidas ‘ah, eu já passei da idade’. A pessoa tem quarenta, parece que tem cem anos, né? Elas têm potencial, mas tem que dar valor. A minha professora de balé começou fazer balé com uns trinta e poucos anos. Ela começou dar aula com quarenta e poucos anos. E hoje, se você ver ela fazendo abertura, nossa! Não tem idade pra fazer” (Belinha, 18 anos).

O debate geracional trazido pelos educandos despertou-nos interesse devido à complexidade deste tema. Incluir pessoas jovens, adultas e idosas num mesmo ambiente escolar não é apenas considerar *incluir* todos os *excluídos*. O direito à educação estendida a todos subentende uma preparação para a realização desta inclusão.

O desejo de completar ou iniciar a escolarização na terceira idade envolve vários fatores que contribuem para este processo, conforme Coura (2008):

“Quanto à questão econômica essas pessoas já não pagam passagens para frequentar uma escola. No que se refere à questão política e à oferta de vagas, têm seu direito à educação garantido

por leis federais. A Terceira Idade vem lhes permitindo buscar a escolarização, uma vez que a maioria desses sujeitos já se encontra aposentada e suas famílias já ‘estão criadas’” (p. 2).

Estar nos bancos escolares é, portanto, uma superação, um sonho que estas pessoas mais velhas precisam ver garantido de forma absoluta: *“Não basta garantir a eles acesso a lugares como teatros, cinemas, transportes gratuitos e educação. É importante garantir também respeito para que eles possam usufruir de tais benefícios”* (ibidem, p. 3).

Por outro lado, Sposito; Carrano (2003), ao realizarem um balanço das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, afirmam que o desafio maior é inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista: *“É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’”* (p. 19).

Para Dayrell (1996) outra forma de compreender os jovens que chegam às escolas é considerá-los como sujeitos socioculturais:

“Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (p. 124).

Na opinião do Sr Rubens, a diferença geracional que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos é uma preocupação que deveria ganhar uma atenção especial:

“O jovem e o adulto tá junto vai depender da escola, no meu modo de pensar, eu acho que a escola deveria trabalhar em cima de um projeto de conciliação entre jovens e adultos. Não é aquela questão de eu chegar e sentar do lado, eu tenho sessenta e tantos anos, chegar ali e você tá escrevendo do meu lado. Eu acho que a escola deveria criar um projeto de trabalho em conjunto, a questão da disciplina. Por quê? Porque uma vez que surgiu o EJA nas escolas, eles fizeram as coisas de uma forma, não pensou, quando disse assim ‘jovens e adultos’, não pensou. Mas acontece o seguinte, esse jovem e esse adulto, como é que fica a comunicação? Será que existe? Tinha que ter um projeto pra conciliar os jovens e os adultos” (Sr. Rubens do Vale, 62 anos).

Desta maneira, incluir características tão diversas nas turmas de EJA torna-se um desafio para ser enfrentado e não encoberto. Ou como prefere Silva (2010), significa articular as *“práticas pedagógicas com as demais dimensões da vida desses educandos e dessas educandas para descobrir o que unifica e o que distancia os homens e as mulheres, os/as jovens, os/as adultos/as e os/as idosos/as que demandam a modalidade”* (p. 146).

Buscando ressaltar as particularidades dos quatro educandos convidados a refletirem conosco sobre a educação e a cultura popular, apresentamos a seguir as histórias de vida de Inesinha, Sr Rubens, Belinha e Toninho. Quatro histórias belíssimas que nos foram confiadas para engrandecer nossas discussões. Acentuando quem são, de onde vieram, os desafios superados e as marcas culturais que carregam em suas vidas, traremos à memória que, educandos e educadores, somos sujeitos de cultura.

2.2.1 – HISTÓRIA DE VIDA DA INESINHA PEIXOTO

*“Lá não tinha nada, assim, de outras coisas,
a gente nem sabia que existia.
Achava que era só daquele jeito.
Aí nesse colégio agora que eu conheci,
não sabia que existia”.*

Inesinha Peixoto

No começo da sua narrativa, Inesinha resume sua história em poucas palavras: *“Eu nasci em Belo Horizonte. Casei, fui embora para o Mato Grosso. Depois voltei, agora resolvi estudar, mas acho que vou parar, porque estou sentindo muita dor, não estou conseguindo mais. Mas é a vida, né?”.*

Aos poucos, fomos desenrolando cada detalhe.

Nossa educanda de 58 anos é parda, casada e, assim como o marido, possui baixa estatura – nanismo. Hoje ela frequenta o 2º ano do 2º ciclo do Colégio Mussum, referente à 2ª etapa do Ensino Fundamental. Sua trajetória inicial de estudos foi interrompida na 3ª série:

“Eu parei de estudar na 3ª série porque não encontrava escola adaptada pra mim. As escolas eram todas de pessoas grandes e não tinham respeito comigo. Então eu fui muito prejudicada nas escolas também, não tinha respeito, não tinha educação, as professoras não

tinham capacidade de lidar com a gente. A gente tinha problema de estatura e elas não tinham capacidade de entender isso e eu fui tomando raiva, tomando pavor de professora. Agora eu estou tentando voltar a estudar e não estou conseguindo. Agora não é pelo mesmo motivo de antes, os professores são ótimos, não tenho nada a reclamar, só que agora o meu problema de quadril está complicado, eu estou sentindo dor” (Inesinha Peixoto, 58 anos)

Na primeira escola que estudou, quando passou a morar com o irmão e a cunhada após o falecimento da mãe, Inesinha conta que gostava das professoras. Foi na mudança de residência para outro bairro de Belo Horizonte que ela encontrou dificuldade de adaptação em sua nova escola, ocasionando o rompimento de seus estudos: “*As professoras da nova escola não sabiam lidar comigo, aí eu parei de estudar na 3ª série*”.

Ela conta os percalços de sua vida sem os estudos, unindo-se a tantos outros estudantes da EJA com marcadas trajetórias de exclusão social. Para Inesinha, sua superação estava não somente em vencer as barreiras impostas aos não-alfabetizados em um mundo letrado, mas também aos preconceitos contra as pessoas que necessitam de tratamentos especiais:

“Naquela época as empresas não davam oportunidade pra quem não tinha estudo, principalmente pra deficiente, eles tinham preconceito. Hoje eles até imploram pra cota de deficiente. Eu tive oportunidade de trabalhar só com minha irmã, no escritório e o meu serviço era bem desenvolvido, eu era *office boy*. Eu não sabia nem ler, nem escrever, mas chegava na Prefeitura e resolvia as coisas” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

Em seu depoimento, vemos as estratégias utilizadas por ela para fazer seu serviço *bem desenvolvido*, mesmo com poucos anos de escolarização, sendo esta uma característica própria daqueles que possuem trajetórias como a sua. Em seguida, percebemos mais claramente estas estratégias na inserção em um novo trabalho:

“Trabalhar com eventos não me exigia estudos. Eu tinha vergonha se me mandava escrever uma letra, se era pra fazer recepção e tinha que escrever o nome na lista de uma pessoa, eu tinha vergonha porque eu não sabia escrever, mas eu sempre ficava com colega minha que escrevia. Eu usava de esperteza, né? Jogava a menina pra cima deles (risos)” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

Inesinha realiza os eventos mencionados há quinze anos. Começou quando trabalhava em um barzinho, à noite, de quarta-feira a domingo, ao mesmo tempo em que trabalhava no escritório da irmã: *“O pessoal me descobriu nesse barzinho e a gente ficou popular, né? A gente trabalhava entre anões, nos barzinhos, e a gente era só atendente e as pessoas começaram a chamar a gente pra fazer eventos”*.

Para clarear seu trabalho com eventos, ela narra suas atividades:

“A gente faz recepção em portaria, faz segurança, brinca com o pessoal, diverte o pessoal, faz brincadeiras com o pessoal. Eu visto de noiva, faço barzinho, tenho terno. Festa infantil eu quase não estou pegando mais, porque não estou dando conta de correr, se precisar de correr atrás de menino eu não dou conta mais. É uma animação que a gente faz, eu visto de duende, os meninos brincam e a gente corre atrás. Eu gosto desse trabalho, mas eu gosto mais de fazer recepção em portaria, é mais gratificante porque todo mundo quer tirar retrato, é mais gostoso. Criança também é bom, mas criança agora tá mais difícil. Mas eu faço, se precisar eu faço, só que sentar no chão eu não sento mais (risos)” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

O problema de saúde mencionado são as dores constantes devido a uma cirurgia de quadril, que dificulta sua caminhada e exige que utilize os elevadores do colégio para chegar à sala de aula.

O marido, técnico em contabilidade, ela conheceu no programa do Sílvio Santos, *Namoro na TV*: *“O Sílvio me fez um convite, eu tinha mandado três cartas pra ele, aí eles abriram minha carta e acharam que eu era criança, mas quando eu fui participar, o Sílvio me conheceu e ficou doido comigo”*. Na ocasião, há 35 anos, ela conta ter recebido dezenove cartas de vários pretendentes: *“Quando eu mandei cartinha eu achei que não ia dar em nada não. Eu era muito moleca, não queria saber de nada não. Eu escolhi meu marido, que estava nas dezenove cartas. Ele é dez anos mais velho do que eu. Mas eu tinha gostado dele, casei”*.

Inesinha contou-nos seu sonho, os objetivos que justificam seu retorno aos bancos escolares: *“Minha vontade é só aprender escrever. É só pegar um papel e escrever uma palavra, sem precisar pedir ninguém pra escrever pra mim. Pegar o celular e mandar uma mensagem, sem precisar de ninguém escrever pra mim”*.

Sua participação no Grupo de Dança do Colégio Mussum é considerada uma extensão de sua atuação profissional, aproximando mais uma vez a cultura nas escolas

com a realidade de seus educandos: *“Faz parte, né? Se eu estou ali atuando, eu estou fazendo um trabalho também, tem a ver com o meu trabalho”*.

Perguntada se ela se sente uma artista, Inesinha finaliza sua entrevista com seu bom humor:

“Eles me convidam pra participar de programa de televisão, convida o grupo pra brincar, o povo acha que a gente é brinquedo, né? Mas é um brincar de trabalho, eu gosto de brincar trabalhando. Quando eu estou na televisão eu não ligo não, não cresce muito à mente não. Eu acho que eu não nasci pra isso não (risos)” (Inesinha Peixoto, 58 anos).

2.2.2 – HISTÓRIA DE VIDA DO SR RUBENS DO VALE

*“É bom você conhecer coisas que você nunca viu.
Por mais que o ser humano conhece,
ainda tem muito que conhecer
Eu te digo uma coisa,
quando a pessoa tem o desejo de adquirir
alguma coisa na vida, ele nunca pode menosprezar
aquelas coisas boas que vêm até ele”.*
Sr Rubens do Vale

Sr Rubens começa sua narrativa apresentando-nos um fato curioso: *“Estou no Ensino Médio lá, mas o 1º ano do Ensino Fundamental foi lá. Em 2003 eu fui para o Santo Antônio e em 2004 eu fui pro Imaculada. Eu fechei o Ensino Fundamental no IMACO em 2012 e em 2013 fui para a Escola Zacarias de novo”*. A itinerância do nosso educando em escolas de EJA em Belo Horizonte ajuda-nos a confirmar a diversidade de oferta e organização da modalidade, considerando a oscilação entre pontos fortes e fracos de cada uma delas:

“Eu queria diversificar mesmo, de uma escola pra outra, porque eu sabia que tinha diferença. Nessa escola aqui, naquela época, eu saí daqui porque corria muita droga e a coordenação não tinha pulso, não é que a coordenação não tinha pulso, é uma questão social. Na globalização governamental política, que houve certas mudanças, de procurar reintegrar aquelas pessoas, os jovens que estavam parados, mexendo com tráfico, né? Aí o governo, tanto estadual, quanto municipal, abriu o EJA para tentar restituir essa gente” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

Solteiro, pardo, possui um filho e mora com um cachorro que entende seus comandos em inglês: “*Eu converso com ele em inglês ‘sit’, ‘good night’* (risos)”. Sr Rubens contou sobre sua infância triste, na cidade de Sabará³⁹, no qual a interrupção de seus estudos era tida como natural:

“Eu já tinha diploma né, naquela época era diploma, diploma do 4º ano, aquelas famílias do bairro que eu nasci, General Carneiro, naquela época não existia continuar, as pessoas arrumavam era filho, paravam na 4ª série, pessoas que trabalhavam na rede ferroviária, na Cemig⁴⁰. Era falta de uma certa condição de vida, tanto financeira, tanto assim, cultural. Os pais naquela época eram muito pobres, só lembravam que os filhos tinham que estudar, tirar pelo menos o diploma. Eles tinham na mentalidade deles que o filho tinha que servir o exército, era um povo muito traumatizado, Revolução de 1968⁴¹, né?” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

Trabalhou em outras ocupações antes da Polícia Militar, vendendo salgados para a mãe e na construção civil. Sua entrada na polícia está vinculada a um concurso específico que ele chamou de *prova pra polícia de músico*:

“Minha mãe era evangélica, eu estudava música com doze anos, na Igreja Evangélica, eu estudava trombone. Com isso minha mente foi mudando, mudança de juventude para adulto. Eu fui regente de coral na igreja. Depois que eu entrei pra polícia eu tocava na banda da polícia. Aí eu conheci uma menina, casei, fiz prova pra polícia de músico, eu entrei com a mentalidade direto pra banda de música. A minha turma tinha 120 homens, aliás, 240 homens, e foi dividido 120 para o Palácio do Governo e 120 pra cavalaria. Mas eu fui sorteado pra cavalaria, eles não me mandaram pra banda. Eu servi a fileira nove anos, nesse intermediário de tempo, a música ficou parada” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

Sr Rubens também contou sobre alguns vícios que se intensificaram após a aposentadoria, como o fumo e a bebida. Em busca de mudanças, vendeu o apartamento e morou durante um tempo em São Joaquim de Bicas/MG, que em sua opinião, não

³⁹ Região metropolitana de Belo Horizonte.

⁴⁰ Companhia Energética de Minas Gerais.

⁴¹ A Revolução mencionada é mais conhecida como *Maio de 68 – França, 1968*. No Brasil, o período corresponde ao Governo Militar.

oferecia escola adequada: *“As escolas lá, eu pesquiso muito, e vi que eu não ia me adaptar”*.

Seu retorno a Belo Horizonte e a busca pela Escola Zacarias no período da tarde indica uma característica comum entre estudantes da EJA aposentados, como foi observado com outros colegas na pesquisa de campo realizada:

“Aí fui fazer o Ensino Médio, à tarde. Porque à tarde é melhor pra mim, a questão social, pessoal, eu vi que não ia poder trabalhar em outra função e à tarde vai ser um horário até bom pra mim, porque à noite eu estou em casa, tem o resto da noite pra estudar, fazer alguma coisa. De manhã levanto, tomo meu banho, tomo meu café, meio dia já vou pra escola, pra mim foi bom o horário” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

Na escola atual, ele destaca o interesse por várias atividades culturais no qual participou: *“Assim, oficina de fotografia em 2013, pesquisas culturais e ambientais, eu participo do projeto de teatro lá da escola e da oficina de contação de história”*. Destaca também que estas participações permitem-no conectar com algumas lembranças: *“Às vezes eu queria tanto que voltasse aquela época, era fanfarra, um conjunto de percussão, geralmente formado com dois, três, pistolas, o trombone”*.

Sr Rubens chama a atenção de que valorizar as experiências culturais dos educandos é de grande importância para o processo educativo. Constituem as identidades, as marcas dos sujeitos que circulam nas escolas de EJA: *“A escola influencia muito, na questão social, na questão financeira, na ampliação dos meus conhecimentos, esses são os meus objetivos. Quanto mais a escola abrir espaço pra questão cultural, ainda é pouco, ainda é pouco, pra te ser sincero”*.

Destacando a importância da contação de história, nosso educando narra um dos dias de oficina:

“A professora fez um jogo e dividiu em quatro, contou todos na sala e dividiu todos em quatro, como se fosse um trabalho em conjunto, certo? Ela passou uma mensagem pra gente e disse ‘você vão trabalhar em cima dessa história, você podem até falar das suas vidas, tal, só não pode inventar. Você vão falar o que você viu e achou importante e que teve algum sucesso nas suas vidas, ou que não teve’. Aí era assim, cada um tinha que apresentar a sua história. Eu acho que essa parte de contação de história é muito sensibilizada, porque você restitui aquilo que tá ali parado, aquilo que tá preso dentro da pessoa. Eu, por exemplo, tenho

experiência, já passei várias dificuldades na vida, já atravessei barreiras, já superei várias coisas que é muito difícil de superar, sabe? A partir do momento que me dê oportunidade, eu posso passar minha experiência para os jovens, possa ter alguém que vai aproveitar” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

Acompanhando um pouquinho da rotina do Sr Rubens, dentro e fora da escola, percebemos uma enorme sede de atividades culturais, evidenciando como as propostas de Educação de Jovens e Adultos precisam ficar atentas às demandas vindas de seus protagonistas:

“Eu estou andando aqui na rua, eu vejo alguma coisa de importante, eu mesmo crio minha própria cultura. Vou ser sincero pra você, na vida que atravessamos hoje, eu acho que se nós tivéssemos aula de segunda a domingo ainda era pouco. Eu acho que a aula tinha que ser o dia inteiro (risos). Não só a aula dentro da sala de aula. Porque eu sou muito pesquisador, sou muito cauteloso, sou muito técnico” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

E assim, ele encerra suas contribuições com a bagagem de um estudante que já foi regente, trompetista, músico da banda da Polícia Militar e artista que se apresentou no grande palco do Palácio das Artes em 1988:

“Eu prejulgo isso como se fosse uma matemática. A música é infinita. Você sabe por que a música é infinita? Não? (risos) Porque a música é uma matemática. A harmonia, tudo é uma coisa só. Se a pessoa não tiver divisão, ela não tem ritmo. A divisão bate na exigência do conteúdo da matemática e pra ter o ritmo, tem que ter a divisão. Esse ritmo é importante para duas coisas, ele é responsável pela melodia e a harmonia. Aquela coisa que vem encaixar nas mentes das pessoas, preencher a sensibilidade das pessoas” (Sr Rubens do Vale, 62 anos).

2.2.3 – HISTÓRIA DE VIDA DA BELINHA

“Meu sonho é criar projetos de arte, pra jovens também, vô, vô, pessoas mais velhas, é importante pra eles também, qualquer idade”.

Belinha

Belinha é nossa educanda que, durante esta pesquisa, transitou por duas fases de desenvolvimento: adolescência e juventude⁴². Completou seus dezoito anos em 07/08/2015, dia que antecedeu nossa entrevista.

Negra, filha única e moradora da cidade de Santa Luzia⁴³, Belinha expôs que sua interrupção aos estudos foi decorrente da depressão de sua mãe. O período de afastamento da escola coincide com a sua inserção no campo da arte, através de uma indicação:

“Antes de entrar para o Valores⁴⁴ eu ficava em casa mesmo, assistindo televisão, até que minha família percebeu que minha mãe estava com problema de depressão. Aí minha mãe foi no psicólogo, depois foi no psiquiatra, aí ficou algum tempo no Galba Veloso. Aí depois disso eu fiz psicóloga e a psicóloga falou que eu tinha que tá fazendo alguma coisa pra eu não entrar nesse nível da minha mãe de depressão. Ela falou ‘pode ser esporte ou coisas artísticas, música ou dança ou balé ou teatro, esses trens’. Aí eu fui” (Belinha, 18 anos).

Comprometida com *esses trens* desde então, ela possui uma interessante trajetória artística: “*Antes de entrar no Valores eu fiz teatro aqui na escola, antes de entrar no teatro aqui eu comecei balé. Depois eu fui pro Centro Cultural da UFMG, ali tem Grupo Congado e teve o teatro*”. A narração de Belinha contribui para entendermos o lugar que ocupa a cultura dentro das escolas, como uma demanda oriunda de seus educandos e como um diálogo com seus conhecimentos adquiridos em outros espaços de formação:

“Porque até no ano retrasado não tinha teatro aqui no colégio não, né? Aí eu comecei a perguntar pro pessoal ‘gente, aonde que tem teatro aqui?’. Até então não tinha. Aí eu fui perguntando, até que eu conheci a professora Emília, ela falava que trabalhava com negócio de distribuir livros para as escolas e tinha também o teatro. Aí eu falei ‘olha professora, eu quero participar, eu quero participar’. Aí ela ‘ah, você tem que levar autorização da escola que você tá, pra você poder fazer’. Aí eu comecei a fazer” (Belinha, 18 anos).

⁴² Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

⁴³ Região metropolitana de Belo Horizonte.

⁴⁴ *Valores de Minas* é uma modalidade do projeto sócio-educativo *Plug Minas*, do Governo de Minas Gerais.

Percebemos ainda que os educandos da EJA, em especial, por possuírem uma experiência de vida maior, portanto, bagagens culturais mais expressivas, afirmam-se como sujeitos que desejam a interferência nos projetos a serem executados pelas escolas. Belinha, no presente ano, não se interessou pela oficina de Contação de Histórias, participando apenas do Projeto Interdisciplinar *Identidades*, mandando o recado de sua preferência:

“Dança, né? Porque trabalha o corpo, a dança mexe com tudo, por fora e por dentro. Os outros colegas iam querer também porque os outros jovens hoje em dia vão mais pro lado artístico do que para os estudos. A gente conhece vários outros artistas como Pina Bausch, Klauss Vianna, Ana Botafogo. A gente não tem só dança, a gente escreve, aula oral, né? O professor pede pra ler, pra escrever, tem aula também. Não adianta você tá ali dançando sem saber o que significa, de onde vem aquela dança, aquela cultura, né? Porque às vezes você vai dançar um afro, ou outra coisa, o pessoal fala ‘não! É macumba, que não sei o quê’. Aí o professor pra ensinar e a gente saber, ter o conhecimento” (Belinha, 18 anos).

Belinha exemplifica o que Paulo Freire quer dizer com: “(...) *descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir*” (FREIRE, 1979, p. 38). Abrir espaços para que a cultura popular verdadeiramente entre nas escolas exige que seu processo seja dialogado com seus sujeitos, educandos, educadores e gestores.

Afirmando claramente sua preferência pelo projeto que participa atualmente fora da escola, Belinha mostra-nos alguns prós e contras, interessantes para nossa reflexão. Primeiramente, ela expõe os pontos positivos e atraentes do projeto:

“Tem um site que chama *Plug Minas* e lá tem vários outros núcleos, tem o das artes, tem o de computações, tem o de moda, aí você escolhe qual desses núcleos você quer fazer. Como eu gosto de arte eu escolhi o Valores. Aí você tem que inscrever pela internet, com identidade, tudo bonitinho. Aí lá eles perguntam se você já fez alguma coisa com arte, ou não, que horário você podia fazer, se é de manhã, de tarde? Aí você faz a inscrição e quando for em fevereiro eles chamam a pessoa pra ser entrevistado, antes de fazer o teste. Aí te perguntam ‘o que você gosta mais da arte? Você gosta de que? Você vai ter compromisso de tá aqui todos os dias?’. Aí depois desse dia, eu passei porque eu comecei a falar da arte. Eu falei do Michael Jackson, Pina Bausch, Klauss Vianna, aí eu fui falando e passei no teste. Aí depois desse teste tem um outro teste

que a gente faz de tudo, teatro, circo, artes visuais, dança, canto, percussão, música. Aí eles vão ver se você tiver boa vontade de tá ali, fazendo o que você faz. Agora, se for aqueles meninos que não quer saber de fazer nada, que fica só conversando se o professor tá falando alguma coisa, se tiver vergonha, aí não passa no teste não” (Belinha, 18 anos).

Um leque de possibilidades, disputado, instigando comprometimento. Após falar com empolgação sobre sua entrada no Valores de Minas, Belinha anuncia sua saída, que esbarra com o ponto chave de uma característica comum aos estudantes da EJA: *“O que tá me apertando mesmo é negócio de emprego. Porque pra eu estudar, fazer Valores e trabalhar, aí eu não sei se eu vou dar conta”*. Passado um dia de comemoração do aniversário, percebemos o divisor de águas que fazer dezoito anos representa para Belinha: *“Eu tenho vontade de trabalhar nessa área de dança, eu já tenho o certificado de teatro, dois de teatro e tem aquele negócio para os jovens não mexer com drogas, tal, mais o do Valores. Aí eu vou ter mais um diploma da minha professora de balé”*.

Quando Belinha apresenta o emprego como algo que mudará a organização da sua vida, percebemos como buscar projetos culturais em diferentes espaços da cidade torna-se um dificultador para a maioria dos estudantes da EJA, trabalhadores com cargas horárias esmagadoras. Optando por priorizar o trabalho e os estudos, Belinha nos indica também como a escola possui um lugar privilegiado no dia-a-dia destas pessoas e, assim, torna-se um facilitador para a continuidade das suas experiências culturais e às marcas que estas possibilitam.

Despedimo-nos de Belinha com a empolgação da vivência artística em sua vida:

“Eu acho que eu entro muito no personagem, que eu sou outra pessoa. Às vezes a pessoa fala ‘é a Belinha, aquela pessoa ali? Gente, você viu?’. Aí eu transformo toda, parece que não é eu. Eu sinto muito feliz, fico muito emocionada, às vezes eu até choro quando eu estou na cena, né? Aí você tem que continuar na cena e parar de chorar. A gente sente uma artista mesmo, dando felicidade para as outras pessoas. Minha família gosta, tem parte que fala assim ‘você tem que estudar’, leva mais pra cabeça do estudo, porque minha família não tem a cabeça aberta do lado da arte. Então eles ficam com a cabeça fechada, eles acham que a arte é pra quem é vagabundo, que tá perdendo seu tempo, tem muita gente que não apoia ‘é vagabundo, é desleixado’. Ou então parece com aqueles que ficam na Praça Sete. O povo não entende o negócio da arte” (Belinha, 18 anos).

2.2.4 – HISTÓRIA DE VIDA DO TONINHO NÓBREGA

*“Nossa senhora!
Já sou um artista, já sou um artista!
Agora é só complementar com os estudos”.*
Toninho Nóbrega

Toninho convidou-nos a conhecer a sua história primeiramente através do Congado, deixando em nossas mãos o *dvd* sobre a vida de Dona Bela, rainha de sua guarda: *“Eu fui levado por um ex-cunhado meu que já faleceu ‘vamo pro congado?’ , eu falei ‘vamo, o que que tem no congado?’ , ele falou ‘tem caixa e tal’ , ‘vamo lá pra ver’ . Aí que eu entrei pro congado, fui uma vez me apaixonei também”*.

Ele afirma que sua entrada neste mundo novo identifica-se com a de outros companheiros, motivados por outros interesses:

“A gente ia no congado pra comer, pra beber, pra namorar (risos). Depois você vai criando as responsabilidades dentro da própria comunidade, você entra como dançante, depois você passa como caixeiro de trás, depois você aprende a bater uma folha, aí você passa para caixeiro de guia, que tem mais responsabilidade, de cantar, de bater direito, de corrigir a fila, então, uma sequência de coisas. Você começa a aprender até chegar lá. Eu comecei assim, como um nada e parei como vice-presidente dessa guarda” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Seu depoimento ganha mais emoção quando fala de sua relação com Dona Bela, sua mãe por consideração: *“Com essa Dona Bela eu aprendi muita coisa, os ensinamentos dela, por ser uma pessoa antiga, foram fabulosos na minha vida”*. Com suas palavras, adentramos no interior de uma festa de congado:

“A festa de congado é uma maravilha. Pra mim é uma maravilha. Eu aprendi demais, eu aprendi a respeitar a religião, a conhecer os santos, aprendi muitas coisas, os cantos, enfim, tudo, porque o congado te ensina como entrar e como sair de algum lugar. Você chega você dá uma boa noite, você chega você dá um bom dia, você sai você dá uma boa noite, um até logo, você nunca sai calado, você aprende a dialogar através dos cantos. É muito importante” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Toninho é pardo, casado e pai de cinco filhos. Desde os doze anos de idade, trabalha na construção civil, tendo sua carteira assinada aos quinze anos:

“Comecei a trabalhar de pedreiro para os vizinhos, trabalhava pra um, trabalhava pra outro, ‘ah, você trabalha bem, tal’. Aquilo foi me incentivando a trabalhar. Aí em 1980 eu já tive a primeira assinatura da minha carteira. Trabalhava assim, só fichado, mas trabalhava como metro, né? Toda construção que eu pegava trabalhava à metro, massa à metro, alvenaria à metro, não trabalhava naquela diária não, sabe? Eu tinha que fazer pra ganhar. Aí eu parei de estudar. Parei de estudar por um bom tempo mesmo” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

O Colégio Mussum é a sua terceira opção ao retomar os estudos na fase adulta. Sete anos antes, estudou na Escola Estadual Caio Nelson de Sena⁴⁵, no horário noturno: *“Já é a terceira vez que eu volto a estudar. Eu estudei no Caio Nelson, no ensino noturno. Estudei também em outra escola antes do Caio Nelson, mas ela me fuge à mente”*. Toninho caracteriza suas duas fases escolares, na infância e na vida adulta, demonstrando reconhecer que cada modalidade educativa necessita de abordagens diferenciadas para os sujeitos que atende:

“Hoje é um estudo forçado, se você estudar bem, se não estudar amém. Você tem as diferenças depois, mas aquele estudo era o estudo que você tinha que aprender, você tinha que aprender. Eu parei na quarta série, mas eu parei sabendo muito, entendeu? E muitas das coisas que eu aprendi no passado eu agradeço, porque hoje tá me fazendo uma diferença, porque tem muita gente que tá aprendendo hoje e não aprende nada. O estudo hoje é bem diferente, é mais complicado, tem gente que acha mais fácil, mas tem gente que acha que o estudo hoje é bem mais complicado” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Sua participação no Grupo de Dança faz com que ele se sinta um artista:

“Me sinto um artista (risos). Me sinto um artista, sinceramente. É assim, gostoso, você faz com prazer e o trabalho tá sendo gratificante e valorizado por quem tá vendo, a pessoa vê e se sente bem ‘foi joia, foi bom’. Então, aquilo te faz bem, te engrandece, à partir do momento que você tá fazendo uma coisa e a pessoa tá se sentindo bem também, pra você é mil vezes melhor, pra mim, no

⁴⁵ A escola localiza-se no bairro Caiçara em Belo Horizonte.

meu caso ‘Toninho, você virou um artista’” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Seu depoimento mostra-nos como as atividades culturais contribuem para a valorização dos seus sujeitos. Valorização esta que chegou para Toninho em um momento delicado de sua vida:

“Me apaixonei pelo congado e parei ontem, com a morte da inesquecível Dona Bela (emocionado). Quer dizer, não digo que eu parei não porque acho que ainda tem muita água pra rolar, mas, sabe, aquela luz no final do túnel não apagou não, diminuiu. Sentir falta da pessoa ali, olhar pra trás e não ver aquela pessoa, aquela coroa segurando uma espada na mão, me deixou muita saudade. Mas eu continuo, continuo, quer dizer, desde que ela morreu, depois de um ano, eu fui nessa festa agora, já vai pra mais de um ano, já vai pra um ano e três meses que ela faleceu. Então, de lá pra cá, você sente falta da pessoa, você vê a pessoa em todo canto que você mexe, é isso, todo canto que você mexe assim você olha, você vê a imagem da pessoa” (Toninho Nóbrega, 50 anos).

Mesmo com a emoção que esta lembrança lhe trouxe à mente, nosso educando exalta o orgulho de estar inserido no Grupo de Dança do Colégio Mussum: “*Nossa senhora! Já sou um artista, já sou um artista! Agora é só complementar com os estudos*”.

2.3 - A ESCOLHA DO TERRENO DAS ESCOLAS

*“Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê”
Luiz Gonzaga*

Ao adentrarmos em duas escolas de EJA de Belo Horizonte, cada uma com uma proposta diferenciada, deparamos com um terreno de limites e possibilidades. Como destacar a Educação e a Cultura Popular nestes espaços? Ou ainda, é possível dissociarmos a Educação da Cultura? A Cultura da Educação?

Brandão; Assumpção (2009) sugerem que há na educação uma cultura rebelde, que transcende o tempo e o espaço, portanto, o ontem e o agora. Por *cultura rebelde*, esclarecem os autores, entende-se o que é referente à resistência, à construção contra hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico. E afirmam:

“O domínio da cultura erudita sobre a popular é *ativo*: mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação, recupera técnicas, inova, amplia e testa a sua estratégia; absorve, esvazia, retraduz, invade domínios e formas de expressão cultural do povo” (*ibidem*, p.60).

É a escola um local de abertura à *cultura rebelde* ou estaria a favor das relações de desigualdades sociais? Realiza um trabalho de abertura ou de bloqueio e cooptação das “manifestações populares” que possam vir a expressar a sua condição de classe e um horizonte histórico popular?

Arroyo (2011) contribui com esta reflexão advertindo que os currículos e as didáticas

“podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam as explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam suas histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, do viver sem-teto, sem-terra, sobreviver nas relações sociais-espaciais, na produção-apropriação do espaço em nossa história. Que aprendam os sentidos históricos de suas lutas por terra, moradia, vida” (p. 284).

Ao sugerir o capítulo “Disputas pelo direito à cultura”, o autor afirma que as escolas têm sido pouco sensíveis ao reconhecimento dos educadores e dos educandos como sujeitos de cultura e de memória. Esta afirmativa, o leva a indagar: “*Por que separar cultura e conhecimento?*” (ARROYO, 2011, p. 344).

Uma separação que não é neutra e que carrega uma intencionalidade. A ausência da cultura no território nobre do conhecimento científico, afirma Arroyo (2011), “*representa uma tentativa de manter ausente as marcas culturais, valorativas, que estão presentes em toda produção do conhecimento e das ciências*” (p. 345).

A separação hierárquica entre conhecimento científico e cultura representa e reforça a separação hierárquica entre os sujeitos produtores do conhecimento e os

sujeitos produtores de cultura. Ou como sugere Arroyo (2011), os setores populares produtores de cultura, não de conhecimentos científicos: “*Suas formas de pensar-se, de pensar o mundo não reconhecidas como conhecimento, apenas representações culturais imprecisas. Saberes e culturas populares não merecem ocupar o território do conhecimento sério*” (p. 345).

Qual a saída possível para o labirinto chamado currículo? Conhecendo a realidade de muitas escolas, a precariedade de seus espaços, mobiliários e investimentos, desvalorização dos seus educadores, despreocupação com a situação de seus educandos, parece-nos que o que resta a fazer é continuar com as rígidas amarras do currículo. Para que inserir no currículo a cultura se esta resiste a enquadramentos disciplinares? É *indisciplinada*, conforme Arroyo (2011).

Esclareço aqui que não se trata da discussão, embora necessária, da inserção da *arte* nas escolas, enquanto conteúdo disciplinar. Em sua dissertação de mestrado, Macedo (2008) dedica-se à discussão relacionada à arte/educação, abordando aspectos legais da disciplina *Arte* no currículo escolar e, principalmente, ao ensino da arte em ONGs, Projetos Sociais ou outros espaços fora das escolas “*onde as concepções da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal*” (p. 53-54).

Desta maneira, indagamos: a cultura pode imbricar-se com a educação ou será possível encontrá-la apenas nos lugares predestinados a ela: ruas, periferias, praças, galpões, espaços contendo a placa “cultural”?

O primeiro passo sugerido por Arroyo (2011) é o reconhecimento de *educadores-mestres-educandos* como sujeitos de cultura:

“Se partimos desse reconhecimento, teremos de aceitar que a cultura, a diversidade cultural chega às escolas nas vivências, valores, memórias, representações e identidades dos mestres e alunos, que esse será o ‘material’ mais rico para trabalhar a descoberta dessa riqueza cultural e dessa pluralidade de identidades, valores, representações que vão nos conformando como sujeitos de cultura” (ARROYO, 2011, p. 347-348).

Para ver, entender e aprofundar a cultura docente e discente faz-se necessário que os cursos de Pedagogia, as Licenciaturas e a Educação Básica aprofundem, na forma de oficinas ou eixos temáticos de estudo, alguns itens de reflexão. Arroyo (2011) propõe organizar este trabalho nas escolas como *vivência cultural*, apresentando a seguir:

1º) *Uma conformação pessoal*

Trazer as identidades, memórias culturais, pessoais que conformam a subjetividade de professores, articulando a memória e a cultura como uma *conformação pessoal*. Itinerários interiores e subjetivos que alimentariam a cultura dos profissionais da docência que somos na atualidade na sala de aula.

2º) *Uma conformação da forma escolar*

Privilegiar cursos, oficinas que destaquem o *peso conformante* da estrutura, do sistema e da forma escolar. A estrutura e *cultura da escola*, como um subsolo material onde essa cultura docente e discente se enraíza. Conscientizar-se que o currículo tem a função de molde de identidades e culturas de mestres e alunos formatadas, disciplinadas, rígidas.

3º) *Superar visões idealizadas da cultura*

Refletir que a cultura disciplinar, cultivada e cultuada, é uma forma de controle da docência, que se contrapõe à cultura da autonomia, criatividade profissional e política.

4º) *Uma conformação da memória e da cultura política*

Destacar as marcas dos ideários, dos valores, das representações sociais, políticas a que a educação, a escola e a docência foram articuladas. Não esquecer as relações sociais, políticas em que o conhecimento, a cultura foram produzidos e escolarizados.

5º) *Uma conformação diversificada de identidades culturais*

Conformar que não é possível uma identidade cultural única de mestres e alunos, diante de um sistema escolar com representações de funções sociais e políticas tão diversas. A diversidade e hierarquia de valores que impregnam as relações

políticas marcam as culturas docentes e discentes com funções, valores, memórias, culturas diversas, hierarquizadas.

6º) *Trabalhar a diversidade de culturas de professores e de alunos*

Reconhecer e trabalhar essa diversidade de representações, de vivências do ser professor e aluno. Aprofundar essa diversidade de identidades de escolas, de mestres e alunos e avançar à procura de traços identitários comuns à condição docente e de alunos e à função social da escola básica (ARROYO, 2011).

Para avançarmos no *direito à cultura* no currículo da educação básica ficamos com o desafio de nos entendermos como *sujeitos de cultura*. Sujeitos por onde deva estar a centralidade dos currículos e não a sua marginalidade:

“Trazer à memória as marcas dessas vivências tão marcantes e que se entrecruzam com as vivências na família, no bairro, nas ruas, nos coletivos geracionais e nas diversas formas de sobrevivência e trabalho. (...) Trazer-nos à memória que somos sujeitos dessa cultura” (ARROYO, 2011, p. 348).

Agentes de novas culturas, afirma Arroyo (2011), mestres e alunos, passamos por processos de reconfiguração. Afirmamo-nos ativos, autores:

“(…) Os docentes educadores(as) e os educandos(as) não têm ficado como passivos sofrendores desses processos externos. Mas como sujeitos coletivos, no movimento docente e nos movimentos sociais geracionais, ou como integrados em ações coletivas, tornaram-se agentes e autores de processos de construção de memórias e culturas e de processos de reconfiguração de outras possíveis identidades e culturas. Os docentes e os coletivos adolescentes e juvenis se afirmaram produtores de culturas. Sujeitos coletivos de outras culturas docentes e escolares. Sujeitos ativos, não passivos. Não se aceitando moldáveis, mas quebrando moldes culturais” (p. 355).

Há um cenário de propostas de escolas e de redes que tentam responder a esta *visão ampliada do direito à educação*, dando espaços para que os sujeitos, professores, crianças e adolescentes, jovens e adultos, se descubram como “*sujeitos de direitos*,

especificamente à educação, ao conhecimento, à cultura, à formação intelectual, ética, estética, identitária, cultural, corpórea, política” (ibidem, p. 357).

Já não vivemos na efervescência cultural da década de 1960, é verdade. Mas como afirma Brandão (2009)

“a lembrança desse período efervescente e fecundo é importante para compreendermos o intervalo existente entre o trabalho dos folcloristas e as atuais instituições de estudo e militância em torno da cultura, assim como os temas e dilemas do presente no que toca à identidade, à pesquisa e às alternativas de intervenção junto às ou sobre as culturas populares” (p. 730).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1998b) afirma e, afirmando, esclarece, sobre a necessária articulação entre a *decência* e a *pureza*, desafiando nossas escolas para se colocarem como espaços *éticos* e *estéticos*:

“A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1998b, p. 32-33).

Ou ainda, sobre o conceito de *boniteza*, afirma: “*Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida em que a gente lutar com alegria e com esperança (...) o que muda é o jeito de brigar*” (Depoimento à ONG-CENPE em “Profissão Professor” *apud* REDIN in STRECK, D. R. *et. al.* 2010, p. 61).

Assim, a *boniteza* vai ganhando formas nos pensamentos das pessoas, sendo possível encontrá-la ganhando espaço em outros depoimentos, inspirando novos sujeitos, novos protagonistas:

“A professora explicou pra gente quem era Paulo Freire. Explicou as coisas que ele ensinava pra todos. E nisso ela disse pra gente fazer uma poesia. Boniteza a gente entendia era ser bonito, mas boniteza não é só isso, boniteza é pegar e ler as coisas, ver o mundo de outra maneira” (Depoimento de uma estudante adolescente, da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Mauro Faccio Gonçalves – Zacaria, *in* INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

“Eu estava conversando com o Paulinho e ele estava me explicando sobre Paulo Freire, que ele revolucionou a educação né? Qualquer forma de arte que a pessoa faz, a dança, o rap, o grafite, o artesanato, isso é uma educação, faz parte da educação, como também ler e escrever” (Wanderson – agente social - Grupo HIP HOP Pró-ativo – IPAC/DF *in* INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

“Se o Paulo Freire estivesse vivo hoje, ele ia utilizar o hip hop porque ele é um cara inteligente e ia ver que o hip hop é um movimento de transformação muito grande. Ele ia utilizar o hip hop pra estar alfabetizando as crianças e adolescentes que moram na periferia e que estão em situação de risco” (Ramon Barros – agente social - Grupo HIP HOP Pró-ativo – IPAC/DF *in* INSTITUTO PAULO FREIRE, 2005).

No Dicionário Paulo Freire, Redin (2010) destaca a boniteza como parte da concepção de vida de Paulo Freire e afirma:

“A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo (...). Esta boniteza pode se instalar na educação e na escola. Se nelas se instalar a tristeza esta poderá deteriorar a alegria de viver. Viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança” (REDIN *in* STRECK, D. R. *et. al.* 2010, págs. 60-61).

Como na publicação do Instituto Humanitas Unisinos (IHU), em seu texto de capa:

“Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor

na medida que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz⁴⁶. (IHU *on line* out. 2002, ano 2, n.7, *apud* REDIN in
STRECK, D. R. *et. al.* 2010, p. 61-62)

Desta maneira, compartilho a seguir algumas reflexões provenientes do terreno de duas escolas. Escolas que receberam a proposta desta pesquisa e decidiram dialogar suas práticas, abrir suas portas, abrir as cortinas de seus palcos. Conforme mencionado nos caminhos metodológicos, o quadro abaixo permite visualizar quatro educadores/coordenadores que foram fundamentais para esta inserção e esta troca:

⁴⁶ Embora este poema seja encontrado com a autoria de Paulo Freire, apresentamos uma segunda versão para a sua escrita: “*De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema*” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2015).

Quadro dos coordenadores e educadores da pesquisa						
NOME FICTÍCIO ⁴⁷	IDADE	COR	ESCOLA	GÊNERO	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	ACOMPANHAMENTO NA ESCOLA
Dete (em homenagem a Dona Valdete, fundadora do Grupo Meninas de Sinhá, referência na cantiga de roda em BH)	61 anos	branca	Colégio Mussum	feminino	Curso Superior Pedagogia / Mestrado em Educação	Coordenadora da EJA
Lú Ramalho (em homenagem a Elba Ramalho, referência na música e na dança nordestinas)	53 anos	branca	Colégio Mussum	feminino	Curso Superior Educação Física	Professora de Educação Física e coordenadora do Grupo de Dança
Luizinho Gonzaga (em homenagem a Luiz Gonzaga, referência na música nordestina de raiz)	57 anos	parda	Escola Municipal Zacarias	masculino	Curso Superior Matemática	Coordenador da EJA – turno da tarde
Rosa e Andrade (em homenagem a Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade, referências na literatura brasileira)	65 anos 65 anos	parda branca	Escola Municipal Zacarias Escola Municipal Zacarias	feminino feminino	Curso Superior História Curso Superior Psicologia	Oficineiras de Contação de História

As escolas aqui mencionadas e o que se buscou extrair de educação e cultura popular em seus interiores fazem parte de um esforço em localizar o grupo de *herdeiros* dos movimentos dos anos 1960, como afirma Brandão (2009):

“Em termos que não podem mais conter no fluxo da história a radicalidade das propostas dos movimentos de cultura popular dos anos 1960, mas em face de um horizonte em que uma mesma vocação de vivência autoral e autêntica – e por isso mesmo francamente dialógica – se abre à difícil e complexa arte da criação, da partilha e do intercâmbio de e entre culturas populares,

⁴⁷ Para educadores/coordenadores, os nomes fictícios foram escolhidos baseados em artistas que são referências no campo da arte brasileira, tamanha a importância e contribuição para nosso cenário artístico, tamanha a importância e contribuição destes educadores/coordenadores nas respectivas escolas.

o papel do saber e da reprodução do saber pelas mais diversas formas de socialização de novos autores-atores culturais passa a ser uma questão substantiva no eixo entre a cultura e a educação” (p. 743-744).

2.3.1 – A ESCOLA MUNICIPAL ZACARIAS

*“Nós temos aqui
um currículo bem movimentado,
viu professora?”*
Luizinho Gonzaga

Nosso contato com a Escola Zacarias aconteceu quatro meses antes da pesquisa de campo iniciar-se. Em outubro de 2014, no momento que fazíamos a sondagem das escolas que poderiam contribuir com o tema proposto, realizamos uma visita à Escola Zacarias no período da manhã e conversamos com uma das educadoras que compõem seu quadro profissional. Na ocasião, conhecemos um pouco das propostas desenvolvidas, com atenção especial a duas atividades que pudemos presenciar: oficinas de fotografia e de teatro.

Assistimos duas cenas de improvisação e um jogo de concentração acontecendo dentro de uma das salas da escola e, nos corredores, os educandos realizavam o exercício de fotografia de objetos. Destacamos ainda, a abertura e o interesse demonstrado já neste primeiro momento, encontrando facilidade para que a pesquisa acontecesse no seu interior.

Para iniciarmos a descrição da Escola Zacarias, utilizaremos o panfleto que recebemos contendo as informações básicas de sua organização, certos de que o material de divulgação é a apresentação inicial e a porta de entrada para todos os interessados:

“A Escola Municipal Zacarias (EMZ) é a única escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte que atua exclusivamente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), com turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. Como escola de EJA, a EMZ possui uma organização pedagógica que procura atender às características e necessidades de formação de seus alunos, sendo os mesmos trabalhadores ou não” (Panfleto de divulgação/EMZ).

Segundo o coordenador Luizinho⁴⁸, a oferta de três turnos de aulas faz parte da opção inclusiva da escola:

“A demanda mostrava que você tem vários turnos, você tem pessoas que trabalham só de manhã, tem pessoas que trabalham tarde e noite, pessoas que trabalham manhã e tarde, então você tinha que trabalhar o contra turno deles. Então acabou naturalmente. Tem até uma discussão legal aqui na escola que tem alguns professores que propõe abrir de madrugada, porque tem muitos alunos que têm dificuldade de sair no final do dia, meia noite, por exemplo, sair para chegar em casa. Então seria mais interessante ele sair para assistir a aula de madrugada e depois voltasse pra casa, dormisse, para sair para trabalhar depois. As autoridades municipais nunca levaram isso a sério não, mas eu acho que é uma colocação pertinente, sabe? (Luizinho Gonzaga, coordenador da EMZ).

O panfleto apresenta ainda a idade mínima para matrícula; o calendário escolar anual; o tempo de referência para conclusão; o horário de funcionamento dos turnos; a localização; os ônibus que atendem à região; os telefones de todas as regionais com outras escolas municipais que oferecem EJA; o horário de atendimento da secretaria e a documentação exigida para a matrícula. Utilizaremos outros documentos disponibilizados pela escola para enriquecer esta descrição ao longo do capítulo.

Realizamos visita aos três turnos da escola para melhor entendimento das particularidades de cada um. Em seguida, optamos em concentrarmos a investigação nos turnos da manhã e da tarde, sendo estes horários vistos com pouca frequência na EJA⁴⁹.

A Escola Municipal Zacarias pertence à Regional Centro-Sul⁵⁰ da Prefeitura de Belo Horizonte, no qual prevalecem residências de classe média-alta e demais comércios da região. Possui também a característica de abrigar espaços noturnos de

⁴⁸ Luizinho tem 57 anos, é natural de Belo Horizonte, pardo, casado e possui dois filhos. É professor universitário, professor de matemática e coordenador pedagógico do turno da tarde da EMZ, no qual atua há quinze anos. Estudou Belas Artes e Arquitetura, mas os caminhos trilharam para a formação no Curso Superior de Matemática. Possui mestrado em Administração Pública e duas Pós-graduações: Neurociência e Psicanálise em Educação.

⁴⁹ Destacamos também que outro fator importante para esta decisão foi a organização do segundo estudo de caso desta pesquisa, o Colégio Mussum, que oferece a EJA apenas em horário noturno.

⁵⁰ Além da Regional Centro-Sul a Prefeitura de Belo Horizonte subdivide-se em: Regional Barreiro; Regional Leste; Regional Nordeste; Regional Noroeste; Regional Norte; Regional Oeste; Regional Pampulha e Regional Venda Nova.

grande circulação, como bares, restaurantes e casas de show, atraindo principalmente o público jovem.

Sua localização espacial se dá de forma vertical, contemplando dois andares de um prédio antigo do bairro. Um dos andares comporta a sala dos professores, a biblioteca, a secretaria, a sala da direção e vice direção, o laboratório de informática, a mecanografia, a sala de vídeo com aproximadamente trinta lugares e uma sala de informática exclusiva para os professores. O outro andar dispõe de vinte e uma salas de aula, um laboratório de ciências, uma sala de artes, uma sala de uso exclusivo de funcionários, banheiros masculino e feminino e uma sala para a coordenação pedagógica. A EMZ divide algumas dependências do prédio com outras duas escolas de Ensino Fundamental, sendo uma quadra esportiva, um ginásio coberto e o refeitório para estudantes. No decorrer da pesquisa, presenciamos a utilização de outros dois auditórios comuns a todos os funcionários do prédio.

As salas de aula são arejadas, possuem ventilador de teto, janelas grandes, armários, quadro negro, boa iluminação e uma média de trinta a quarenta carteiras escolares.

No primeiro mês de observação destacamos a predominância do público jovem no período da manhã, a mistura de jovens e adultos no horário noturno e a particularidade do turno da tarde que mais nos chamou a atenção: além de jovens e adultos, um maior número de idosos e pessoas com necessidades especiais⁵¹. A idade mínima para matrícula na EMZ é de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio.

O horário de funcionamento das aulas, de segunda à quinta⁵², incluindo o recreio de trinta minutos, é assim distribuído:

- Manhã: 7h10min – 10h40min;
- Tarde: 13h10min – 16h40min;
- Noite: 18h45min – 22h15min.

A seguir, o quadro de distribuição de turmas da EMZ:

⁵¹ Em uma turma do Ensino Médio encontramos quatro deficientes visuais e um deficiente mental, ambos adultos. Em uma turma do Ensino Fundamental encontramos um deficiente mental adolescente.

⁵² A carga horária semanal é pautada na regulamentação da EJA pelo Parecer CME 093/2002: “a escola poderá optar por um tempo coletivo, correspondente a pelo menos um dia por semana, para a formação, avaliação do trabalho, planejamento etc dos trabalhadores em educação daquela escola envolvidos com a EJA, sem a presença dos alunos na escola” (Belo Horizonte, 2002, p. 17).

TURMAS DA ESCOLA MUNICIPAL ZACARIAS			
	MANHÃ	TARDE	NOITE
ENSINO FUNDAMENTAL (2º. segmento)	EJA JUVENIL (A) EJA JUVENIL (B) EJA JUVENIL (C) EJA JUVENIL (D) EJA JUVENIL (E) 2 BM (conclusão manhã)	2 AT EPA – Em processo de alfabetização (inicial tarde) 2 AT EPC – Em processo de conclusão (conclusão tarde)	2 AN (inicial noite) 2 BN (conclusão noite) 2 CN (conclusão noite) EJA JUVENIL
ENSINO MÉDIO	1 M (inicial manhã) 2 M (conclusão manhã) 3 M (conclusão manhã)	1 T (inicial tarde) 2 T (conclusão tarde)	1 N (inicial noite) 2 N (inicial noite) 3 N (inicial noite) 4 N (inicial noite) 5 N (conclusão noite) 6 N (conclusão noite) 7 N (conclusão noite) 8 N (conclusão noite) 9 N (conclusão noite)

À carga horária semanal do corpo docente soma-se quatro horas de formação, que acontecem às sextas-feiras, e quatro horas de ACPATE (Atividade Coletiva de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar), que acontecem, diariamente, nos horários: 10h40min às 11h40min (manhã); 16h40min às 17h40min (tarde) e 17h45min às 18h45min (noite)⁵³.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico⁵⁴ - PPP - da EMZ:

“A constituição da jornada de trabalho do professor observa as definições legais, bem como as demandas da escola definidas coletivamente. É de fundamental importância a formação de coletivos de trabalho que permitam a realização do planejamento e o desenvolvimento adequado das propostas e projetos pedagógicos” (p. 24)

O calendário escolar anual prevê 160 dias letivos, totalizando 480 horas/ano. De acordo com o PPP, o tempo de referência para a conclusão no Ensino Fundamental é de

⁵³ Sobre os impactos destes momentos de formação destinados aos educadores da EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH, ver tese de Ana Paula Ferreira Pedrosa “*Trajétoias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*”, FaE/UFMG, 2015.

⁵⁴ O referido documento data de 30 de outubro de 2012.

1920 horas (correspondendo a quatro anos) e no Ensino Médio 960 horas (correspondendo a 2 anos). Destaca-se, porém, que ao tempo de duração do curso poderá ser considerada a escolaridade anterior do aluno, diminuindo, assim, o tempo mínimo para a conclusão.

Para aprofundarmos na organização da EMZ faz-se necessário resgatarmos um pouco da história da EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH.

De acordo com Soares; Venâncio (2007) a EJA na RMEBH surgiu em 1971, quando foi implantado o primeiro curso regular de suplência em uma de suas escolas⁵⁵. Desta maneira, até 1990 a oferta de escolarização de jovens e adultos na RMEBH acontecia através dos cursos supletivos, da mesma forma que o Governo Estadual e a Rede Particular de Ensino organizavam seus trabalhos para este público⁵⁶ (SOARES, 1995). A partir de 1990, mesma década de criação do Fórum Mineiro de EJA⁵⁷ e seu importante movimento de articulação da sociedade civil, o município passa a repensar uma reestruturação de suas bases legais (BELO HORIZONTE, 2000b).

O Parecer 093/2002 do Conselho Municipal de Educação – CME – regulamenta a EJA nas escolas de Belo Horizonte, afirmando:

“O processo de discussão na rede municipal tem se pautado pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse direito. Ações importantes advindas das escolas, da Secretaria Municipal de Educação - SMED, desde a implantação do Programa Escola Plural; do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação/Subsede Rede Municipal de BH - Sind-UTE BH, na busca de uma política para a EJA em Belo Horizonte, foram concretizadas” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 10).

Sobre o Programa Escola Plural, o Parecer CME 093/2002 afirma ainda:

“Um marco significativo na história da EJA nas escolas municipais foi a implantação do programa Escola Plural. A I Conferência Municipal de Educação, realizada no final de 1994, com o objetivo de apresentar o Programa Escola Plural à cidade, viabilizou, nos horários noturnos, espaços de discussões acerca da EJA. As

⁵⁵ Escola Municipal Maria das Neves (Soares & Venâncio, 2007).

⁵⁶ Nesse período, vigorava no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF -, como programa do Governo Federal em seu Regime Militar.

⁵⁷ Ver sobre o Fórum Mineiro de EJA a dissertação de mestrado de Luiz Olavo Fonseca Ferreira, intitulada “Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas”, 2008.

reflexões coletivas produzidas durante a I Conferência evidenciaram a necessidade de se articular uma proposta educacional para essa modalidade da educação básica” (*ibidem*, p. 10).

Segundo o PPP da EMZ, no item que corresponde à caracterização de seus estudantes, são considerados:

“Sujeitos sociais concretos, com uma história de vida tecida nas relações familiares, nos grupos mais amplos de convivência e relação, nas condições de acesso aos bens culturais, sociais e materiais, que ajudam a dar forma e conteúdo à sociedade. São também sujeitos de cognição e corporeidade, *portadores de culturas*, valores, competências, conhecimentos, vivências e expectativas em relação à sociedade a qual se vinculam” (p. 7, *grifo nosso*).

De acordo com estas considerações, realizamos uma busca cuidadosa das demais referências que este Projeto faz, em suas trinta e oito páginas, ao trabalho destinado à cultura de seus estudantes. Para melhor entendimento, elaboramos o quadro a seguir:

O LUGAR DA CULTURA NO PPP DA ESCOLA MUNICIPAL ZACARIAS		
ÍTEM	P.	REFERÊNCIA
5.1.1 Corporeidade	12	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e vivenciar manifestações corporais de diversos grupos culturais, enfocando, de forma especial, a diversidade cultural de nosso país; • Resgatar vivências do grupo cultural a que pertence, participando de experiências que possibilitem lidar com questões como a timidez, a autoestima, o convívio e o conhecimento do próprio corpo.
5.1.2 Diversidade nas relações sociais	12	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar as manifestações artísticas e culturais brasileiras; • Valorizar a cultura popular e a visão de que todos são produtores de cultura. • Discutir e problematizar a discriminação contra os negros e povos indígenas, em relação à mulher, às crenças religiosas e às orientações sexuais, promovendo experiências baseadas na ética, no respeito e na valorização das diferentes culturas; • Conhecer e analisar as influências culturais de vários povos na formação da sociedade brasileira, compreendendo características culturais de outros povos ou nações em diferentes tempos e espaços.

5.1.3 Espaço e Cidade	13	<ul style="list-style-type: none"> • Transitar pelos diversos espaços da cidade (cinemas, museus, praças, parques etc.) deles se apropriando, refletindo sobre sua ocupação e buscando formas de torná-los cada vez mais acessíveis a todos.
5.1.4 Expressões artísticas	14	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o conhecimento artístico historicamente acumulado com as novas experiências estéticas; • Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético; • Compreender e utilizar a arte como linguagem, explorando as possibilidades de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro etc.); • Buscar, por meio da arte, possibilidades de articulações que possam contribuir para as soluções de problemas diversos, como questões ligadas ao meio ambiente, à saúde, à política, dentre outras; • Compreender a arte como construção cultural e histórica, investigando e valorizando as manifestações artísticas dos coletivos aos quais pertencem; • Apropriar-se das manifestações artísticas disponíveis nos espaços da cidade; • Aprimorar o gosto estético, no contato com diferentes produções artísticas, sabendo ver, ouvir, respeitar e contribuir de forma construtiva no processo de criação cultural.
5.1.8 Trabalho	17	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as questões étnico-raciais e de gênero envolvidas nos processos de afirmação dos direitos do trabalhador, de valorização das culturas e da construção de novas formas de organização da produção baseadas na cooperação e justiça social.
6 Metodologia do trabalho	21	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades externas diversificadas (visitas monitoradas, experimentações, participação em eventos educativos culturais e esportivos); • Participação em exposições, feiras e concursos; • Exibição de filmes acompanhada de análise crítica; • Debates sobre temas de relevância social a partir de leituras de diferentes textos e suportes (jornais, revistas, internet etc.); • Visitas ao patrimônio municipal e intermunicipal (museus, cidades históricas, etc.).

Ao realizarmos nossa observação de fevereiro a agosto de 2015, com a média de dois dias de visitas semanais, confirmamos empiricamente os dados apresentados nos documentos disponibilizados pela coordenação e direção da escola. Após a

familiarização com o corpo docente e discente e o entendimento das partes legais que regem suas atividades, voltamos nossos olhares para as pistas da educação e da cultura popular.

Primeiramente, destacamos três atividades realizadas em espaços educativos externos: visita ao Museu de Artes e Ofícios, dia 07/04/2015, terça-feira, com o turno da tarde; visita a três exposições no Shopping Boulevard, dia 16/05/2015, sábado letivo, com os três turnos: “70 anos do fim da 2ª Guerra Mundial”, “Sentidos do Nascer” e “Estação Natureza”; por último, visita à 9ª Feira de Agricultura Familiar de Minas Gerais, com o turno da tarde, dia 20/08/2015, quinta-feira.

Em seu espaço interno, presenciamos a exibição do filme “Histórias Cruzadas”, no turno da tarde, dia 11/03/2015, com o intuito de comemorar o Dia Internacional da Mulher e disparar o debate para o *Projeto Identidade*. Acompanhamos também a realização de duas palestras para os estudantes do turno da tarde: “Comissão de Anistia do Ministério da Justiça”, dia 24/02/2015 e “Administrando finanças pessoais – Fecomércio/Sesc/Senac”, dia 20/05/2015.

Luizinho destacou estes momentos como interesse principal da escola:

“Eu acho que muito é a questão patrimonial. É a gente se apropriar dos espaços culturais da cidade. Então, com isso, a gente faz muita visita a museu, a gente faz muita discussão e apresentação dos espaços, né? E tenta explicar para os alunos que eles têm direito a frequentar aqueles espaços. Que é um espaço que eles nunca pararam para observar, são meio cegos a este recurso, que o equipamento existe lá para nosso uso. Então a gente trabalha muito nesse sentido, de levar o aluno ao espaço cultural” (Luizinho Gonzaga, coordenador da EMZ).

Em pesquisa que buscou investigar a relação de professores da EJA da Rede Municipal do Rio de Janeiro com os museus da cidade, Vianna (2015) propõe que o acesso ao patrimônio e aos recursos culturais da cidade fazem parte da perspectiva democrática de cidadania:

"Em geral, os direitos culturais protegem os demais direitos de cada pessoa individualmente, em comunidade com outros e como grupos, para que possam desenvolver e expressar sua humanidade e visão de mundo (...). No campo dos direitos culturais, portanto, inclui-se o direito à memória, essencial à constituição da identidade social, do sentimento de pertencimento. Enfim, direitos culturais

incluem o direito à produção cultural, o direito de acesso à cultura e o direito à memória" (VIANNA, 2015, p.6).

Em pesquisa realizada nos cadernos de registros das “atas das reuniões de projetos” do turno da tarde da Escola Zacarias, do ano de 2008 a 2010, observamos a forte presença de atividades externas vinculadas a diferentes tipos de projetos pedagógicos, como por exemplo:

- Projeto *Educação Patrimonial e socioambiental* (2008): visita à Bienal do Livro no Expominas e Combio (Congresso Mineiro de Biodiversidade); visita ao Museu de História Natural Abílio Barreto; visita ao Aglomerado da Barragem Santa Lúcia;
- Projeto *Trabalho* (2009): visita ao Museu de Artes e Ofícios; visita ao Palácio das Artes, exposição “Um olhar sobre o universo”; visita à Feira de Agricultura Familiar, na Serraria Souza Pinto; visita à Casa Fiat de Cultura, exposição “Rodin, do ateliê ao Museu”; visita do turno da manhã à cidade Ouro Preto; visita ao Palácio das Artes, exposição “Mulheres da Realeza; Mulheres da Realidade; O passado no presente”;
- Projeto *Sustentabilidade* (2010): visita ao Aquário do Rio São Francisco, Fundação Zoobotânica de BH; visita ao Parque das Mangabeiras; visita ao Museu das Minas e Metal; visita ao Museu de História Natural da UFMG; visita ao Museu Inimá de Paula; visita ao Museu de Morfologia da UFMG.

Como proposta atual, discutida e levantada pelo coletivo de professores, Luizinho destaca a oficina de Contação de História e sua importância para a formação dos educandos:

“A gente sempre valorizou muito a contação de história. Houve uma época que a gente trabalhou histórias dos alunos, teve uma questão oral e teve uma questão de registro escrito. Então a gente acabava construindo alguns *livrinhozinhos* com as histórias dos alunos. A contação de história este ano acontece como um curso extra dentro da grade daqui do turno da tarde. Então a primeira ideia era valorizar a questão da cultura. Entender que a habilidade, a competência de contar uma história, é uma competência interessante, que valoriza o indivíduo. Mas nada que fosse obrigatório não, na realidade é

um conceito que a gente acha que por si só já basta” (Luizinho Gonzaga, coordenador da EMZ).

Para as coordenadoras da oficina, Rosa e Andrade⁵⁸, o objetivo da Oficina de Contação de Histórias com foco em Narrativas de Vida faz parte de um projeto maior de resgate de identidades. Rosa afirmou:

“Quando eu fui convidada pelo Luizinho para fazer a oficina de contação de histórias, ele queria exatamente que os meninos adquirissem uma desenvoltura para poder falar, para poder contar fatos ligados às próprias histórias, como um resgate das suas identidades. Para que eles pudessem dar valor ao que eles são. E a partir do momento que nós, através da oficina, fizemos com que eles se desinibem, adquiram desenvoltura para se colocar, para falar, para que eles possam transmitir isso para alguém, isso vai ser uma forma de valorização, de se auto valorizar. E não somente histórias de vida também, na medida em que eles possam também contar histórias da tradição oral, eventualmente histórias da literatura, isso é uma forma de valorizar o conhecimento, valorizar o outro, de ampliar o universo de conhecimento deles, de acabar com determinados preconceitos, com determinados limites que as pessoas se impõem com relação ao diferente, com relação ao outro, com relação ao desconhecido” (Rosa, contadora de história na EMZ).

Andrade acrescentou:

“Ao meu ver é um privilégio. É a primeira vez que se está juntando uma psicanalista com contação de histórias. Eu não conheço outra equipe com esta característica. A minha proposta não é só a contação das histórias, eu quero trabalhar com arte, com cultura, com patrimônio cultural imaterial, para transformar vidas. Eu quero ajudar muito mais pessoas a resgatarem as suas histórias, os seus fazeres, celebrações, como uma forma de construção coletiva” (Andrade, psicanalista e contadora de história na EMZ).

Através de alguns arquivos oficiais que nos chegaram às mãos, conhecemos a logística da organização das oficinas oferecidas anualmente pela EMZ. O arquivo é o

⁵⁸ Rosa é formada em História e possui mestrado em História do Brasil. É professora aposentada da Prefeitura de Belo Horizonte e atualmente trabalha com contação de história. Andrade é psicóloga e possui pós-graduação em Psicanálise, com especialização na infância e na adolescência. Atualmente é empresária, psicanalista e contadora de história.

Projeto de Ação Pedagógica – PAP – que todas as escolas da RMEBH detalham e encaminham para aprovação:

“É um dinheiro que vem pra que a escola aplique da maneira que ela quiser, dentro de determinados parâmetros que são especificados, que tem mais a ver com controle de recurso. A discussão não é tanto pedagógica, tem o parecer sobre a pertinência daquele projeto, mas, assim, é raro você ser questionado a respeito. Então ali a gente tem o recurso, esse recurso é depositado pela Prefeitura, normalmente, no início do ano, e com esse recurso a gente faz ações de formação dos professores, cursos de formação dos alunos e também subsidiar alguns tipos de eventos, como, por exemplo, viagens, compra de determinados equipamentos” (Luizinho Gonzaga, coordenador da EMZ).

Luizinho destacou que o PAP reflete o interesse dos professores, sendo aprovado somente após discussão em assembleia, com a presença também dos estudantes. Para ele, esta é uma importante porta de entrada da cultura na Escola Zacarias: *“É bastante privilegiada a questão cultural. A questão das festas, das viagens, das oficinas e até da nossa formação também, nós já tivemos vários processos de formação que é voltado para a área cultural”*.

No primeiro item do arquivo do PAP, Panorama Geral da Escola, verificamos a caracterização dos estudantes da EMZ:

“Esse público tem como principal característica a diversidade: idade, experiências escolares anteriores, significados atribuídos à escola, vivências sociais, relação com o mundo do trabalho, ritmos de aprendizagem, vulnerabilidade social, envolvimento em situações de conflito com a lei etc. Esta diversidade exige profundas alterações na cultura e trabalho escolar, além da formação do professor, buscando garantir atendimento às questões específicas dos educandos, sua permanência na escola e aprendizagem com qualidade” (PAP/EMZ).

Desta maneira, o projeto apresenta as ações a serem desenvolvidas no ano, justificando a necessidade do repasse da verba pela Prefeitura:

“As propostas de ação pedagógica aprovadas coletivamente pela escola são as seguintes: (a) formação docente em alfabetização e

letramento; contratação de assessoria voltada às demandas específicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de avaliar as práticas de trabalho desenvolvidas na escola, bem como acompanhar o grupo docente na organização de projetos de intervenção relacionadas a alfabetização, letramento e numeramento na EJA; (b) articulação da formação escolar com espaços de cidadania, cultura e lazer de Belo Horizonte e Minas Gerais; (c) organização de oficinas pedagógicas voltadas a demandas coletivas dos educandos” (PAP/EMZ).

Segundo o documento, essas ações têm como objetivo ampliar o universo cultural dos educandos, explorando a cidade, o patrimônio histórico, cultural e natural e incorporando novas dimensões ao processo de formação dos educandos, possibilitando inclusive, a geração de renda⁵⁹.

Percebemos o incômodo da coordenação com a falta de interesse nas atividades culturais por parte de alguns estudantes:

“Nós temos muitos alunos que vêm com uma questão da cultura escolar de conteúdo, conteúdo, conteúdo, de trabalhar algumas atividades de algoritmos mais de fazer, do que entendendo, percebendo, valorizando, né? E às vezes a gente trabalha isso e a pessoa tem uma certa resistência, acha que ir ao museu não é aula, que ver um filme não é aula, então a gente tem que trabalhar essa questão de quebrar paradigmas, desse aluno que estava afastado da escola e acha que escola é memorização de tabuada, é aprender conjugação de verbo. Muito aluno acha que se eu não estou sofrendo o processo desgastante de aprendizagem, talvez aquela aprendizagem então não é relevante” (Luizinho Gonzaga, coordenador da EMZ).

Rosa, porém, destaca alguns pontos fracos da oficina, que não estão interligados apenas ao interesse dos estudantes:

“Eu acho que é um ato de ousadia de uma escola fazer isso, mas, infelizmente, a mentalidade dos alunos não acompanha isso. A

⁵⁹ Acompanhamos no turno da manhã o Projeto Frutos da EJA, idealizado e realizado pelas educadoras de Química e Artes, Juliana Sabato e Taís Alexandrina. Elas contam que o projeto foi inspirado no interesse dos estudantes de incrementarem seus rendimentos e profissionalizarem-se. Ministrado em dez aulas, as educadoras ensinam a fazer produtos de limpeza e cosméticos, conectando os conteúdos de Química, Biologia, Matemática, História e Arte. Além dos produtos, os estudantes aprendem a fazer caixas pintadas à mão, no intuito de valorizar o trabalho no momento da venda e aprenderem mais uma fonte de renda artesanal. A turma observada corresponde ao último ano do Ensino Médio, uma vez que não é possível ministrar o projeto para toda a escola devido à organização da grade curricular. Desta maneira, segundo as educadoras, todos os estudantes desenvolverão a atividade antes de se formarem.

gente vê que isso aí cria uma série de dificuldades para nós que estamos fazendo esse trabalho, porque os alunos deixam de vir porque eles são cobrados e, é claro, eles têm razão, eu não tiro a razão deles em nenhum momento. Eles são cobrados, eles fazem provas, eles têm que ter notas. E como é que eles vão fazer isso se eles deixam de assistir a matéria para virem para a oficina?” (Rosa, contadora de história).

Percebemos na fala de Rosa que a organização da oficina tornou-se uma disputa desleal, dentro da grade curricular, entre um interessante projeto cultural e as disciplinas regulares, que demandam participação, pontuação e são responsáveis pela pressão sofrida pelos estudantes, que ela chamou de “*Ditadura do Enem*”⁶⁰.

Acompanhando alguns avisos em sala de aula, chamadas e discussões com os estudantes, percebemos a tentativa da coordenação e do grupo de educadores em intensificar a participação de todos nas atividades culturais propostas. Destacamos, no entanto, que no período de observação não presenciamos o levantamento das atividades culturais que os educandos desejariam sugerir ou realizar dentro da escola.

Outra atividade que esteve presente nos comentários dos sujeitos pesquisados é o *Projeto de Intervenção Teatral nos Diversos Espaços da Cidade*, realizado às sextas-feiras, de 14h00 às 17h00, nas dependências da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil da Prefeitura de BH⁶¹. O projeto é uma iniciativa do Programa de Bibliotecas da Gerência de Coordenação de Política e de Formação (GCPF), sob a coordenação da professora de teatro Emília Nicolai Curto.

Desde 2003, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), oferece livros literários no kit de material escolar distribuído gratuitamente aos estudantes das escolas municipais, da Educação Infantil à EJA. Anualmente, além do material escolar específico para cada faixa etária (mochila, cadernos, livros didáticos, caneta, lápis, borracha, agenda escolar, brinquedos pedagógicos para crianças da Educação Infantil, dentre outros), os estudantes levam, para suas casas, títulos das literaturas brasileira e universal.

Segundo o Relatório de Atividades do Projeto/2009-2013:

“Esta política visa à ampliação do processo de leitura e alfabetização por parte dos educandos de nossa Rede e oferece aos

⁶⁰ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

⁶¹ A Biblioteca Pública Infantil e Juvenil localiza-se à Rua Carangola, 288, bairro Santo Antônio, no térreo do prédio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

estudantes e seus familiares a possibilidade de formação de um acervo pessoal, potencializando a criação do ambiente familiar de leitura e estreitamento do contato com os livros, desde a mais tenra idade. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte contribui para a distribuição de um bem cultural imprescindível e ainda de difícil acesso à população de nosso país. Contribui, também, para garantir que nossos alunos tenham acesso à cultura e à informação, estimulando-os à leitura e propiciando a ampliação de seu repertório cultural e de sua experiência como leitores” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO TEATRAL NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA CIDADE/2009-2013).

Criado em 2009 com o objetivo de estabelecer um diálogo com o *kit* literário, o Projeto de Intervenção Teatral tem como proposta criar grupos teatrais de rua e de palco, constituídos por estudantes do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e de profissionais atuantes nas bibliotecas da RMEBH, produzindo espetáculos a partir de livros literários dos *kits* escolares:

“Também a cidade, através de seus diversos segmentos que circulam nos espaços comuns, recebem os jovens artistas – alunos e profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Educação – que, de certo modo, oferecem à cidade o seu trabalho, fruto daquilo que da cidade recebem. Neste trajeto interativo, todos têm a possibilidade de desenvolver maior responsabilidade, liberdade, autonomia e consciência de serem sujeitos de direitos (civis, políticos, sociais e culturais), numa sociedade de arraigadas desigualdades sociais e econômicas e de acesso à cultura” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO TEATRAL NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA CIDADE/2009-2013).

Acompanhamos as atividades do Projeto este ano, iniciadas em 22/05/2015. No primeiro dia de conversa, a professora Emília esclareceu que todas as pessoas que foram encaminhadas pelas escolas têm garantido pela Caixa Escolar⁶² uma verba semanal para passagens e para futuros gastos com o figurino. Este ano, o grupo conta com a participação de vinte e cinco integrantes. Dentre os estudantes, cinco pertencem à EJA de duas escolas municipais, sendo uma delas a Escola Zacarias.

Durante nossa observação, presenciamos exercícios teatrais, diálogos em roda e individuais, leituras e construções de textos. A última etapa do projeto foi a construção

⁶² Caixa Escolar é uma entidade de direito privado que recebe recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica.

de um espetáculo adaptado do livro tema: *O Menino no Espelho*, do autor Fernando Sabino.

Segundo o Relatório de Atividades, são realizadas cerca de trinta apresentações dos espetáculos em diversos espaços da cidade, sendo palco ou rua, incluindo escolas municipais que apoiam o projeto. As estreias acontecem em meados de outubro e o público estimado totaliza, aproximadamente, dez mil espectadores.

Emília contou-nos que apenas uma vez houve a demanda por parte de uma educadora da EJA da RMEBH de construir um espetáculo apenas com os estudantes de sua turma. A peça *Causos e Memórias* foi criada em 2009 e realizou apenas uma apresentação em dezembro do mesmo ano. A partir de então, os estudantes da EJA de toda a rede, com disponibilidades às sextas-feiras à tarde, passaram a compor o grupo único que se forma anualmente.

Este ano, o espetáculo *O Menino no Espelho* estreou no Teatro Marília⁶³, no dia 09/09/2015, às 19h00. Acompanhamos os bastidores, o reconhecimento do palco, a preparação nos camarins, a ansiedade, o coração acelerado, enfim, cada detalhe que um artista passa em sua estreia. Não observamos nenhum conflito de gerações, destacando o respeito dos adolescentes aos participantes mais velhos e a energia positiva que envolvia ambos.

É necessário, porém, refletirmos a respeito da inclusão e, automaticamente, da exclusão dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no referido projeto. A realização das atividades em horário diurno favoreceu a participação de apenas cinco estudantes da EJA, sendo ambos pertencentes ao horário da tarde em suas escolas. Desta forma, o período noturno, que corresponde à escolarização majoritária desta modalidade, com estudantes trabalhadores, pais ou mães de família, ainda não pôde ser contemplado no Projeto de Intervenção Teatral.

Reconhecendo a sexta-feira como um horário extraescolar para a EJA da RMEBH e exigindo que os estudantes do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental estejam matriculados e frequentes em seu contraturno da manhã, percebemos a dificuldade que ainda enfrentam as atividades culturais, com a qualidade do Projeto de Intervenção Teatral, em estabelecer diálogo com o currículo escolar.

⁶³ Inaugurado em 1964 o Teatro Marília compõe o quadro de teatros municipais de Belo Horizonte. Localiza-se à Avenida Alfredo Balena, 586, bairro Santa Efigênia.

2.3.2 – O COLÉGIO MUSSUM

*“Quando você começa a vivenciar
o universo da cultura popular,
você fica apaixonado, de uma certa forma.
Você fala assim ‘gente, perai, a gente tem que conhecer’”*

Lú Ramalho

O Colégio Mussum iniciou suas atividades em 1916 e está vinculado a uma Congregação criada em 1871, na Espanha. Trata-se de uma escola filantrópica, pertencente a uma rede particular confessional de orientação católica, com obras sociais no Brasil e em diversos países. A EJA, inicialmente denominada Ensino Supletivo, começou suas atividades em 1948, destinada à formação acadêmica e religiosa de empregadas domésticas das famílias que possuíam suas filhas⁶⁴ matriculadas no diurno. As quatro séries primárias eram ministradas pelas irmãs da Congregação, em caráter voluntário.

Seu espaço físico conta com um prédio de quatro andares, tombado pelo Patrimônio Histórico de Belo Horizonte. O primeiro andar é composto por uma cantina e um amplo espaço para recreação. Os três andares seguintes possuem salas de aula com ventiladores e equipamentos de retroprojeção, salas para o setor administrativo, dois miniauditórios, sala de informática, cozinha para os funcionários, banheiros e sala dos professores. A prática de atividades físicas está distribuída em duas quadras cobertas e três quadras abertas, além de piscina, sala de judô, mesas de pingue-pongue e totó. A biblioteca conta com um acervo de 20 mil livros, dentre eles livros didáticos, literatura infantil, juvenil e paradidáticos, revistas semanais e mensais. O espaço também conta com um pequeno palco para contação de histórias e teatro. Quatro laboratórios de *Ciência e Biologia, Física, Química e Robótica* possuem amplo espaço e materiais diversos para o manuseio dos estudantes. Uma sala de artes, uma sala de balé, uma sala de música e um Espaço Cultural compõem o circuito artístico do colégio. O referido Espaço Cultural possui uma plateia frontal com capacidade para 300 pessoas e 70 no mezanino. É palco de diversos espetáculos da cidade quando não está sendo utilizado pela comunidade interna do colégio. Nos fundos do prédio há uma residência com entrada independente para algumas irmãs da Congregação, além de pequena capela para momentos de oração.

⁶⁴ Assim como outros Colégios Católicos de Belo Horizonte, os cursos eram destinados apenas ao público feminino.

De acordo com o PPP da EJA do Colégio Mussum, a partir de 2005 passou-se a oferecer o Ensino Fundamental completo, isto é, de 1ª a 8ª séries. Dois anos mais tarde, por demanda dos próprios estudantes, a EJA do Colégio Mussum abriu as portas para o Ensino Médio,

“ampliando, assim, sua tarefa educativa e seu compromisso social, subsidiando uma melhoria nas condições profissional e pessoal dos educandos, oferecendo oportunidade de uma educação funcional para as camadas mais necessitadas da população, com a qualidade de ensino característica da nossa instituição” (PPP da EJA do Colégio Mussum, p. 3).

A história da EJA no Colégio Mussum está relacionada com a sensibilidade da coordenadora Dete⁶⁵, que nos contou como as mudanças ocorreram:

“A gente sentia a necessidade de ampliar por vontade dos próprios alunos. Os alunos demonstravam interesse de continuar a estudar e sempre falavam que se aqui no colégio ampliasse o curso, eles iam continuar. Me preocupava porque eu sentia que os alunos queriam continuar e a gente não oferecia uma complementação do curso que eles faziam aqui. Também eu olhava o colégio, um colégio grande, imenso, cheio de salas, tudo fechado, as luzes todas apagadas, eu olhava aquilo e falava ‘gente, que desperdício, um colégio desse tamanho fechado e os alunos querendo estudar’. Então eu fiz um projeto, escrevi um projeto de ampliação desse curso e apresentei para as irmãs que atuavam aqui na época e apresentei para a direção da escola. As irmãs estudaram, algumas não queriam, outras abraçaram a causa e a gente conseguiu” (Dete, coordenadora da EJA do Colégio Mussum).

Dete prosseguiu informando que a mudança na organização do colégio foi alimentada por um desejo de mudança das próprias irmãs da congregação:

“Há uns vinte anos atrás, elas já começaram a sair do voluntariado e já tinham professores que eram contratados, com carteira assinada, com todas as obrigações cumpridas e elas já trabalhavam aqui inclusive quando eu vim pra cá. Tinham quatro professoras,

⁶⁵ Dete é coordenadora da EJA do Colégio Mussum há onze anos. Tem 60 anos de idade, é branca, natural de Abaeté/MG, casada, três filhos e reside em Belo Horizonte. É formada em Pedagogia com habilitação em EJA, possui Mestrado em Educação pela UFMG com enfoque em EJA e duas pós-graduações em *Psicopedagogia* e *Gestão Escolar*. É professora da Rede Municipal de Educação, atuando na Gerência de Educação, devido a afastamento médico.

elas já tinham muito tempo de atuação aqui no Ensino Noturno, como era conhecido. E quando nós chegamos pra cá já tinha um desejo de mudança no ar mesmo, latente, entre as irmãs também, elas viam que tinha que ter uma mudança de metodologia, de currículo mesmo, porque elas estavam vendo que não estava dando certo. Estava diminuindo muito o número de alunos a cada ano e elas estavam sentindo a necessidade de uma mudança” (Dete, coordenadora da EJA do Colégio Mussum).

A coordenadora deixou claro que a *nova cara* que buscaram para a EJA foi fruto do que aprendeu na sua trajetória formativa, buscando valorizar os educandos, suas demandas, suas necessidades educativas diferenciadas. Em destaque, sua experiência como coordenadora dos três cursos de EJA da UFMG⁶⁶ e as disciplinas cursadas na habilitação em EJA na Pedagogia foram fundamentais para este olhar aguçado: *“Foi fundamental a gente ter a proposta de ter matéria específica da EJA para a gente conhecer melhor a forma de atuação, conhecer o público melhor, saber situar socialmente a Educação de Jovens e Adultos”*.

Atualmente, são oferecidas aproximadamente 300 vagas, distribuídas em três ciclos de estudos, no horário de 18h45min às 22h00, de segunda-feira à sexta-feira:

TURMAS DA EJA DO COLÉGIO MUSSUM			
	1º Ciclo (Correspondente a 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental)	2º Ciclo (Correspondente a 5ª à 9ª série do Ensino Fundamental)	3º Ciclo (Correspondente ao 1º ao 3º ano do Ensino Médio)
Turmas	1º ano (inicial) 2º ano (final)	1º ano (inicial) 2º ano (intermediária) 3º ano (final)	1º ano 2º ano 3º ano

Diariamente, no horário de 20h15min às 20h30min, é oferecido um lanche gratuito para os estudantes. Semanalmente, o departamento de Assistência Social do colégio oferece vale transporte para uma parcela dos educandos, de acordo com um estudo socioeconômico realizado previamente. Anualmente, são disponibilizadas três camisas de uniforme, pasta e estojo completo.

Reiteramos que as nossas observações no Colégio Mussum são feitas desde o ano de 2009, momento da entrada para o quadro de funcionários como educadora de

⁶⁶ Projeto de Ensino Fundamental Primeiro Segmento - PROEF 1; Projeto de Ensino Fundamental Segundo Segmento - PROEF 2 e Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos - PEMJA.

jovens e adultos. Esta proximidade facilitou o entendimento da organização do trabalho e aguçou a curiosidade em focar nossa atenção para as atividades culturais desenvolvidas em seu interior. No entanto, desde o início do ano de 2015, buscamos o distanciamento da prática pedagógica com os momentos delimitados para a investigação, optando, primeiramente, por não estar presente no primeiro ciclo de estudos, que corresponde à nossa atuação em sala de aula.

Segundo o PPP da EJA do Colégio Mussum, os conteúdos devem focalizar, em todas as áreas, os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s: Ética, Saúde, Meio-Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. A organização curricular é feita por áreas de conhecimento:

- 1º ciclo - Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, Formação Humano-Cristã e Educação Física;
- 2º ciclo - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira (Inglês), Formação Humano-Cristã, Oficinas Interdisciplinares e Educação Física;
- 3º ciclo - Língua Portuguesa, Redação, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Educação Artística, Língua Estrangeira (Inglês), Formação Humano-Cristã, Filosofia, Sociologia e Educação Física.

Através do quadro abaixo, destacamos no referido projeto como a cultura está colocada em suas páginas:

O LUGAR DA CULTURA NO PPP DA EJA DO COLÉGIO MUSSUM		
ÍTEM	P.	REFERÊNCIA
III - Missão / Visão de Mundo	5	<ul style="list-style-type: none"> ● O mundo constitui uma realidade multicultural e dinâmica, influenciando a busca de valores e de sentido de vida.
III - Missão / Visão de Cultura	5	<ul style="list-style-type: none"> ● A cultura é entendida como atitude global ante a vida, abrangendo saberes e valores, conhecimentos e habilidades, instituições e costumes de um determinado grupo humano; ● Numa perspectiva dinâmica, o diálogo entre a fé e a cultura realiza-se através da evangelização -

		ampliando os seus horizontes para a dimensão transcendente e denunciando seus contra valores e sua pretensão de ser autossuficiente - como também pela interculturação da fé, isto é, pela manifestação de Deus, através de expressões e valorizações culturais.
IV - Objetivos Educacionais	6	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de novas tecnologias e suas múltiplas linguagens: verbal, plástica, corporal, musical, matemática e científica como forma de expressão de sentimento e opiniões dos alunos.
V - Da Organização Curricular	7	<ul style="list-style-type: none"> Através da educação na fé, selecionamos e desenvolvemos os conteúdos do currículo tornando possível a expressão das diversas culturas, do pluralismo de opções religiosas e a interação com os educandos e seus familiares.
V - Ensino Fundamental e Ensino Médio	10	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do ambiente social e cultural, sistema político, tecnologia e artes. Os aspectos da vida cidadã, previstos na alínea b do inciso IV - e do artigo 3º da Resolução 2 do CNE - saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens serão trabalhados nas áreas de conhecimento, através de projetos interdisciplinares. Também os temas referentes à Cultura afro-brasileira e africana e às relações Étnico-Raciais permearão todo o processo educativo.
VI - Articulação do corpo docente, técnico e pedagógico com a proposta pedagógica	19	<ul style="list-style-type: none"> Algumas das qualidades essenciais ao educador de EJA são: a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar e a disposição de enfrentar desafios. Por isso, é fundamental que esse educador conheça seus educandos, suas expectativas, sua cultura, suas características, problemas e suas necessidades de aprendizagem. É importante considerar a dimensão do centro educativo, para além da assistência às aulas, como espaço de convívio, lazer e cultura, motivando os educandos a frequentá-la, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades.
IX - Articulação entre os níveis, modalidades e componentes curriculares	22 e 23	<ul style="list-style-type: none"> Coordenação Comunitária: Atividades na área de Educação Musical Literária e de dança: apresentações culturais, atividades extraclasse em excursões culturais, visitas a museus e a centros de cultura.

Como um indicador inicial da presença de práticas culturais no colégio, acompanhamos a educadora Lú Ramalho⁶⁷ em suas aulas de Educação Física e no Grupo de Dança da EJA recém formado. As aulas de Educação Física na EJA do Colégio Mussum acontecem para todos os ciclos, com organizações diferenciadas. O colégio segue legislação específica para a EJA no que se refere a não obrigatoriedade na realização de atividades físicas para maiores de 18 anos, pais ou mães e trabalhadores com regime de 8 horas diárias. Desta maneira, a grande maioria dos estudantes da EJA possuem o perfil acima, sendo dispensados das aulas de Lú Ramalho que acontecem às segundas e quartas-feiras, de 18h45min às 20h15min, para o 1o ciclo; às quintas-feiras, de 18h00 às 18h45min para o 3o ciclo e de 18h45min às 20h15min para o 2o ciclo. Verificamos, porém, que muitos estudantes procuram suas aulas como um momento de relaxamento, sendo este, para alguns, o único horário disponível para o cuidado com o corpo.

Para garantir este interesse, observamos que as aulas da educadora fazem uma estreita relação do esporte com a música e a dança. Em algumas aulas, presenciamos mais de dez ritmos musicais, que segunda ela "*agrada todo mundo*", como: samba, xote, maxixe, xaxado, axé, forró, brega, Música Popular Brasileira – MPB -, funk etc. Entre os alongamentos, exercícios de ginástica, danças e relaxamentos, Lú prossegue interagindo com a turma a todo momento, chamando os educandos pelo nome, contando "*causos*" dos próprios estudantes, relacionando os exercícios com as profissões de cada um, que ela conhece uma por uma: "*estica a musculatura aí fulana, para limpar em cima do armário*", "*ciclano parou de beber, né, está muito mais saudável*" (trechos retirados do caderno de observação).

Carvalho (2013), em estudo que explora a relação entre a EJA e a Educação Física, propõe que

"uma proposta curricular que considere as corporeidades e experiências dos seus sujeitos (alunos, professores e demais profissionais que atuam nas escolas, independente da idade) tem como referência, discute, estuda, explora o que os alunos e alunas trazem para as escolas – o que significa diálogo entre saberes: práticas pedagógicas e vida fora e dentro da escola... Assim, práticas sociais como futebol, capoeira, samba, funk, hip-hop,

⁶⁷ Lú Ramalho é educadora da EJA do Colégio Mussum há três anos. Tem 52 anos de idade, é branca, natural de Virginópolis/MG, solteira, não possui filhos e reside em Belo Horizonte. É formada em Educação Física e possui pós graduação em *Lazer e Recreação*. É professora de Educação Física também na Rede Estadual de Ensino, no horário diurno.

cirandas, etc, ao serem consideradas práticas culturais, sinalizam experiências aprendidas e recriadas – portanto, conhecimento..." (CARVALHO, 2013, p. 44).

Desta maneira, observamos que as aulas de Educação Física e do Grupo de Dança coordenado pela educadora Lú, procuram considerar as corporeidades de seus sujeitos, valorizando e dialogando com suas culturas.

No início do mês de março, Lú e a coordenadora Dete informaram que no ano de 2015 o colégio experimentaria a criação deste Grupo de Dança da EJA, em horário extra turno, às quartas-feiras, de 18h00 às 18h45min. A proposta inicial, segundo Dete, seria ter sempre uma apresentação cultural dos estudantes para os eventos internos e externos. Em seu discurso de abertura da primeira apresentação do Grupo de Dança, ela ressaltou:

“Por que a dança? Como trabalhadores que somos, precisamos cuidar de nossa saúde, praticando, entre outras coisas, alguma atividade física. Dentre as várias formas de atividade física, a dança é uma das que mais contribui para o desenvolvimento físico, mental, social e cultural. A prática da dança melhora as funções circulatórias, respiratórias e digestivas. Aperfeiçoa o sistema muscular e nervoso, além de aliviar o stress, proporcionando momentos de socialização e lazer. A dança é, em si, dinamismo. Contribui para aperfeiçoar o domínio de si mesmo, a iniciativa, o entusiasmo, o senso de responsabilidade e organização. Pela sua elevada ação recreativa e terapêutica constitui uma forma de restaurar o desgaste produzido pelos afazeres e obrigações do dia a dia. A dança representa, ainda, um fator de comunhão cultural, favorecendo as relações interpessoais, transmitindo ideias e costumes de uma geração a outra, sobretudo nas danças folclóricas. Através das danças folclóricas e populares, o aluno poderá conhecer os ritmos, os modos de pensar e agir, as diversas expressões e manifestações da cultura popular, se reconhecendo como sujeito portador e transformador dessa cultura folclórica” (Dete, coordenadora da EJA do Colégio Mussum).

Lú, enfatizando sua paixão pela dança popular e folclórica, lamentou tantas pessoas desconhecerem e, portanto, não se sentirem pertencentes a esse universo: “*E não é só a questão da dança, são poucas pessoas que conhecem, valorizam, estão aí buscando música americana, indo para boate e tanta coisa bonita acontecendo*”. Sua própria história exemplifica a sua fala: “*Quando eu fui conhecer, dentro da universidade, a Folia de Reis, eu lembrei que eu morria de medo de umas danças lá em*

Virginópolis, a meninada corria, ia pra casa da minha avó, eram os palhaços da Folia de Reis". E completou com o objetivo do atual trabalho:

“Porque tem pessoas que ‘ah, eu adoro folclore, eu adoro não sei o que, eu adoro ver a dança do grupo tal, eu adoro assistir’, mas a pessoa não faz uma viagem no passado. Porque se ela for reportar lá ao passado, aos avôs, bisavós, ela vai ver que ela sempre pertenceu a essa cultura folclórica. Então o primeiro objetivo é resgatar isso, essa história que é nossa. Resgatar uma história nossa, que a gente tem uma cultura aí que teve influências indígenas, influência negra, influência portuguesa, europeia. Então a primeira coisa é conhecer isso” (Lú Ramalho, professora de Educação Física do Colégio Mussum).

A coordenadora Dete apontou que outras propostas culturais já foram realizadas no colégio, através de oficinas transdisciplinares de teatro, desenho e coral. Outras oficinas são oferecidas anualmente pelo colégio como parte da proposta curricular, sendo algumas delas voluntárias, feitas por pais de estudantes do diurno, professores ligados à Equipe de Pastoral, ex-alunos e demais interessados. Este ano, as oficinas oferecidas foram: Culinária – reaproveitamento de alimentos; Fé e Cidadania; Leitura da Bíblia e Reforço de Matemática.

Destacamos os momentos de ensaio do Grupo de Dança como uma prática riquíssima, através de uma ampla interação com a cultura de diversas regiões do Brasil. Contou-nos a coordenadora Lú que as aulas tiveram seus momentos teóricos: “*No início, elas chegaram pra mim achando que essa oficina que eu ia dar era uma dança de salão. E aí primeiro eu tive que passar muitos vídeos, tive que mostrar para eles o que é essa dança que eu estou falando, o que é isso da dança popular*”.

Em um panfleto de divulgação, o objetivo do grupo é através das danças folclóricas e populares brasileiras, conhecer os ritmos, expressões e manifestações da cultura popular.

O quadro abaixo ajuda-nos a explorar o referido panfleto:

OFICINA DE DANÇAS FOLCLÓRICAS E POPULARES BRASILEIRAS	
- Venha dançar os nossos ritmos –	
<i>“(…) Um povo que não conhece a sua história, não cultua suas tradições, morre em cada geração. Não sabe de onde veio e nem para onde vai” (Tião Rocha)</i>	
Conteúdo Programático	<ul style="list-style-type: none">• Oferecer noções básicas sobre os conceitos de

	<p>folclore e cultura popular;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os passos típicos das danças, as indumentárias, coreografia e histórico das principais danças e manifestações folclóricas; • Formar um grupo de projeção folclórica para possíveis apresentações em eventos dentro e fora da escola.
Público alvo	Alunos, professores, pais e funcionários do Colégio Mussum.
Número de vagas	Máximo de 30 alunos.
Horário das aulas	4ª feira – 18h00 às 18h45min.
Professora	Lú Ramalho

Lú esclareceu a diferença entre *dança folclórica* e *dança popular*: “*O nosso grupo não é um grupo folclórico, porque ele está partindo de uma academia, quer dizer, eles estão vindo e eu estou ensinado. Folclore é uma coisa que naturalmente é passado de pai para filho*”. E prosseguiu: “*Como a gente pretende ser um grupo que divulga essas danças, essas manifestações folclóricas, esse grupo é chamado de projeção folclórica*”.

Explorando nossa curiosidade quanto ao tema, ela afirmou:

“Tem um ditado que fala o seguinte: ‘tudo que é folclórico é popular...’ é popular porque vem do povo, folclore é um saber do povo. Então: ‘tudo que é folclórico é popular, mas nem tudo que é popular é folclórico’, porque para ser, para pertencer, para falar ‘isso é folclórico, isso pertence ao folclore’, tem várias características que tem que se encaixar. Tem que ter a tradicionalidade, a questão da tradição, né? Ou seja, passar de pai para filho. Tem a questão da oralidade, tem muita coisa que não se tem nem o registro escrito, então é pela oralidade mesmo. Tem que ter, esqueci o nome, quando não tem o autor, por exemplo, a música ‘atirei o pau no gato’, quem foi que inventou? É de domínio público. Tem que ter uma aceitação coletiva e essa aceitação coletiva, por exemplo, as Meninas de Sinhá, para falar que aquele grupo vai se transformar num grupo folclórico, elas têm que estar perpetuando isso por, no mínimo, cem anos. Se daqui a cem anos tiver tetranetas dessas que estão agora, dançando, cantando e não sei o que, a gente pode falar que Meninas de Sinhá,

porque teve uma aceitação, foi um grupo que foi se consolidando”
(Lú Ramalho, professora de Educação Física do Colégio Mussum).

Durante o ano de 2015, presenciamos seis apresentações do Grupo de Dança: dia 07/05/2015, comemoração do Dia do Trabalhador, ritmos *Pezinho e Maçanico* (RS), *Siriá e Carimbó* (PA); 26/05/2015, Coroação de Maria, músicas *Cio da Terra* (Milton Nascimento), *Maria Maria* (Milton Nascimento, na voz de Jorge Aragão), *Ave Maria e Tá caindo fulô* (congo); 13/06/2015, Festa Junina do Colégio, ritmo *Boi Barrica* (MA); 11/07/2015, encerramento do Projeto Institucional do Colégio “Valorização da Vida”, (*música africana* - encenação da escravidão - e *samba*); 18/08/2015 repetição da coreografia “Valorização da Vida” e 27/11/2015, comemoração do Dia da Consciência Negra (*congado*).

É importante ressaltar outras atividades observadas no Colégio Mussum, como: visita ao Palácio das Artes, exposição “Coleção Inhotim”, dia 28/02/2015; visita ao Museu de Artes e Ofícios com a turma do 1º ano do 3º ciclo, curso *Empreendedorismo*⁶⁸; oficinas de *cuidados com o cabelo afro* e *culinária* ministradas por duas educandas da EJA na Festa da Família do Colégio Mussum, dia 11/04/2015; exibição dos filmes *O mordomo da Casa Branca* e *Jean Charles*, dias 22/04/2015 e 19/11/2015, respectivamente e três palestras: *Previdência Social*, *Ecologia Integral* e *A água no mundo*, com o relator da Organização das Nações Unidas – ONU.

Dete reiterou a importância destes momentos:

“Eu acho importante a gente atuar nesse meio com eles, porque eles não têm vivência, eles não têm condições de frequentar outros ambientes, levar os meninos em peças de teatro, levá-los em museus é muito importante porque a vida deles não é fácil. A vida de ninguém é fácil, mas a vida deles, pelo que a gente vê é mais difícil do que a nossa própria vida. Eles trabalham muito, eles não têm condições, eles trabalham seis dias na semana, de manhã e de tarde. Eles têm família, eles têm que cuidar da casa. Eles não tem tempo, nem disposição física para ler um livro, de sentar e ver um filme. Então a gente precisa proporcionar isso para eles, porque isso faz parte da formação deles. É importante que eles estejam

⁶⁸ O curso de Empreendedorismo é ministrado pela educadora de Arte, Valéria Graciano. Acompanhamos três aulas e conversamos com Valéria sobre os objetivos desta proposta, que é desenvolver o perfil empreendedor, capacitar-se, criar, conduzir e implementar o processo de elaborar novos planos de vida. Como verificamos anteriormente, a disciplina de Arte é ministrada apenas para o Ensino Médio, portanto, a educadora destacou que não foi possível oferecer o curso de Empreendedorismo para todas as turmas. A opção de realizá-la no 1º ano, segundo ela, foi para destinar as aulas de Arte aos 2º e 3º anos para estudos vinculados ao Enem, como História da Arte, História da Arte no Brasil etc.

conhecendo ambientes educativos, outros, que não sejam a escola”
(Dete, coordenadora da EJA do Colégio Mussum).

Acreditamos que seria necessário, porém, um estudo mais aprofundado para conhecermos o cotidiano dos estudantes da EJA, uma vez que os quatro educandos que participaram desta pesquisa, com idades e perfis diferenciados, possuem momentos culturais frequentes no seu dia a dia. Sendo assim, um diálogo entre as práticas culturais realizadas nas escolas, com as práticas e vastas experiências culturais nas trajetórias de seus educandos, torna-se um ponto fundamental para esta discussão.

2.4 – INSERÇÕES CULTURAIS FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

*“A música das raízes mineiras vem das veredas,
das terras do ouro e do gado.
Vem das folias, dos ternos de reinado,
do cântico das procissões e das lavadeiras.
A música das raízes mineiras é arte,
poesia, festa e emoção. Minas. Nosso chão, Nosso Som”*
Programa Inconfidência de Rádio

Foi no percurso da pesquisa que surgiu, inesperado, um gracioso convite. O telefone toca, por volta das oito da noite, com uma voz no fundo, difícil de reconhecer. Era o Sr Rubens do Vale, propondo um encontro no mesmo dia, às 12h00. Assim surgiram os quatro convites que se seguem, cada um com sua particularidade e sua imensa contribuição.

Sr Rubens do Vale

DATA: 10/08/2015 – segunda-feira

LOCAL: Palácio das Artes

HORÁRIO: 12h00

EVENTO: Lírico ao meio-dia – Coral Lírico de Minas Gerais (regência Lincoln Andrade)

DESCRIÇÃO:

- Sr Rubens atrasou-se um pouco devido ao transporte coletivo. Chegamos 15 minutos após o início;
- Ao sentarmos, ele demora alguns segundos para desligar o celular. Com o barulho das teclas, algumas pessoas pedem silêncio;
- A cada pausa do coral ele faz um comentário, como: “o rapaz ao lado do pianista é aprendiz”; “foi aqui que eu apresentei em 1988”; “maravilhosos, não é?”;
- Durante as músicas, observo suas mãos mexendo, repetindo os movimentos do maestro;
- Ao final, ele vai à bilheteria comprar outro ingresso (a preço popular). No guichê, percebo uma certa dificuldade da atendente em explicar melhor, com paciência, a maneira como ele precisa escolher o seu assento, através da tela do computador. Após algum tempo, ele consegue escolher, através da indicação da própria atendente.

Belinha

DATA: 14/08/2015 – sexta-feira

LOCAL: Plug Minas

HORÁRIO: 9h00

EVENTO: Valores de Minas – módulo I

DESCRIÇÃO:

- Ao chegar, Belinha já estava no Núcleo de Dança, após tomar o café da manhã no restaurante do Projeto, às 8h30, como de costume;
- No espaço destinado aos ensaios, ela ensaiava uma coreografia de *jazz*, com cerca de outros 30 jovens (cerca de 5 meninos e o restante meninas, entre 16 e 18 anos de idade e uma mescla entre brancos e negros):

“1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8... virou”

- O espaço é grande, possui espelhos na frente, o teto é coberto por uma lona de circo, deixando o ambiente bem agradável. O chão tem uma textura especial para a dança, no qual os alunos necessitam entrar apenas com meias ou sapatilhas especiais;
- Uma das coordenadoras explicou que o Projeto Valores de Minas tem como público alvo jovens de 14 a 24 anos, espalhados em 5 núcleos artísticos: Artes Visuais, Música, Teatro, Circo e Dança;
- Os alunos conhecem um pouco de cada área e têm momentos de interações, apresentando-se em conjunto;
- Acompanhamos uma excursão dos jovens do projeto, dia 28/08/15, sexta-feira, na Sala Minas Gerais, 14h00, na *Orquestra Sinfônica de Jerusalém* – maestro Frédéric Chaslin e solista Itamar Zorman.

Toninho Nóbrega

DATAS:

17/05/2015 – domingo

LOCAL: São Benedito

HORÁRIO: 14h00

EVENTO: Festa de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário

30/08/2015 – domingo

LOCAL: Vila Acaba Mundo

HORÁRIO: 12h00

EVENTO: Festa de São João Batista e Nossa Senhora do Rosário

DESCRIÇÃO:

- A chegada, o novo, as ruas apertadas, as portas das casas abertas, as crianças descendo as ladeiras de velotrol... e eu subindo, chegando no festejo;
- Hora do almoço, deliciosa feijoada;
- Quem é mestre da guarda, ora está dançando, ora está servindo o almoço;
- Muitos cantos de agradecimento, de devoção;
- As bandeiras hasteadas, bandeirinhas penduradas, os grupos descendo e subindo as pequenas ruas;
- Muitas crianças acompanhando suas mães;
- Me apresento às rainhas das guardas “Deus te abençoe minha filha”.

Inesinha Peixoto

DATA: 03/10/2015 - sábado

LOCAL: Shopping Xavantes – Centro de Belo Horizonte

HORÁRIO: 14h00

EVENTO: Evento da Trupe de Palhaços

DESCRIÇÃO:

- A movimentação é intensa;
- A intervenção é feita na portaria principal, com a distribuição de panfletos promocionais das lojas;
- Muitas crianças param para tirar fotos com os palhaços;
- Inesinha abana-se com um panfleto e percebe o suor escorrendo no rosto;
- Um dos palhaços vai chamando a atenção do público com o microfone;
- Inesinha conta que a melhor parte do trabalho é o carinho do público, que fala “quero te levar para casa”, “deixa eu tirar foto” etc.
- Ela conta que foram vários dias da semana fazendo o trabalho, cada dia em um shopping popular da área central de BH. São cerca de 3 horas de trabalho por dia, vestida com uma roupa quente, maquiagem e chapéu, ora de palhaço, ora de duende, ora de Branca de Neve.

AMANHÃ

“(...) Uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não.

(...) O futuro não é inexorável, é problemático”

Paulo Freire

3.1 – O INACABAMENTO

*“O mais importante
e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando”*
Guimarães Rosa

Primeiramente, proponho o inacabamento deste trabalho. Como pesquisadora interessada e encantada com os encaminhamentos que fomos nos permitindo e como educadora de EJA em deliciosa satisfação nesta inserção, arriscamos em não apresentar um capítulo que emitisse a ideia de *final*, de um assunto *acabado*.

Assim também foi a organização do nosso pensamento em três partes. O ontem, que mergulhou num acontecer de experiências e na conversa com vários autores. O hoje, que descruzou os braços e renunciou a ser simples espectador, vendo outros sujeitos não satisfeitos em assistir, querendo participar, decidir. E o amanhã, sendo a continuidade destas reflexões, que não anunciam o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não.

Em segundo lugar, retomo o inacabamento das pessoas, dos seres não terminados que somos, no qual Freire (1998b) descreve: *“o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. (...) Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”* (p. 55, 94).

Ao nos propormos o tema desta pesquisa, com seu objetivo de verificar o que está sendo possível englobar de educação e cultura popular nas propostas escolares de EJA, partimos do pressuposto de que somos seres inacabados, sujeitos a mudanças. Neste sentido, os sujeitos que compõem as escolas, uma vez inacabados, tornaram este trabalho possível, no qual as propostas escolares podem e buscam movimentar-se, inconcluir-se.

O campo de pesquisa demonstrou-nos um esforço, ainda que lento, em voltar sua atenção aos sujeitos de cultura que somos, educandos, educadores, funcionários, comunidade escolar, familiares.

A atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos jovens e adultos da EJA foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa. A busca dos *cheiros* de educação e cultura popular direcionou nosso faro investigativo no cotidiano de duas escolas, permitindo algumas reflexões e apontamentos sobre o tema proposto.

Ao nos depararmos com a discussão de Paulo Freire sobre as bagagens culturais que carregamos ao longo da vida, visualizamos a importância de um tema que não pode ficar de fora dos debates a respeito da melhoria da qualidade da EJA. Reconhecer que quando andamos, andamos com a nossa cultura é apontar para uma educação que valore e respeite este tópico no interior de suas propostas educativas.

Presenciamos alguns caminhos que já estão sendo trilhados, no qual descrevemos com detalhes na segunda parte deste trabalho. Debates entre educadores e gestores, documentos externos e internos que abordam a cultura dos educandos, investimentos em visitas, mostras culturais e atividades diversas, grupos de dança, oficinas de contação de história, grupos de teatro, o palco, a luz, o respeitável público, são exemplos preciosos de ver a cultura se desenrolando por entre os muros escolares.

No entanto, faz-se necessário alguns apontamentos que nos permitem esmiuçar melhor o debate, não nos fazendo apenas críticos por si só, mas demonstrando que ainda há muito que se buscar.

Brandão (2009) afirma que não é possível um trabalho de Cultura Popular desligado do processo de conscientização. Por este motivo, afirma o autor, a proposta dos movimentos de cultura popular dos anos 1960 redimensiona o valor original da cultura popular, sendo que

“uma múltipla e diferenciada – mas não desigualada e desigualadora – experiência de criação cultural deveria emergir e transformar-se na e como ‘a história humana’, através de um trabalho que afirmasse a liberdade, negando a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros” (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Neste sentido, afirmamos que as práticas observadas nas escolas diferenciam-se entre *eventos culturais* e *eventos de cultura popular*. Algumas palavras de ordem são importantes para caracterizar os eventos de cultura popular, como *conscientização*, *libertação*, *politização*. Estas palavras foram inexistentes na fala dos nossos

entrevistados, sejam educandos, educadores ou coordenadores; nos documentos oficiais; nas observações dos ensaios, dos passeios, das apresentações; nos convites e justificativas feitos aos estudantes para comporem tais projetos, enfim, nas várias maneiras em que o tema foi observado durante a pesquisa.

Ainda descrevendo os movimentos de cultura popular de 1960, Brandão (2009) continua:

“Era chegada a hora de fazer com que essas culturas – que agora recebiam outros nomes, como “subalternas”, “oprimidas”, “alienadas”, “dominadas” – não apenas falassem de si e de seus mundos através de seus contos e cantos, mas dissessem algo, de modo crítico e contundente, sobre sua condição social. Era preciso torná-las – e aos seus atores-autores – conscientes (outra palavra cara e frequente na época) de sua situação de classe, assim como de seu poder. Era necessário transpor para um plano político aquilo que até então havia sido estudado e compreendido como apenas residualmente ‘cultural’” (p. 731).

O plano político presente nas propostas de cultura popular descrito por Brandão ajuda-nos a confirmar a diferença que destacamos quanto aos *eventos culturais* encontrados nas duas escolas observadas.

O destaque que fizemos ao lugar ocupado pela cultura nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP`s)⁶⁹ ajuda-nos a visualizar a tentativa de diálogo sobre este tema nas escolas pesquisadas. O momento de discussão dos PPP`s entre os coletivos de professores e as equipes de coordenação pedagógica à respeito da inserção da cultura em seus planos de ações, demonstram que ela possui determinado grau de importância e contribuição à prática educativa.

Percebemos, no entanto, que ainda há uma distância entre o que se busca nos referidos documentos e a prática observada durante nossa permanência em trabalho de campo.

Dentre os seis itens que tratam diretamente da cultura abordados no PPP da Escola Municipal Zacarias, relacionamos três deles à prática que pudemos acompanhar, ainda que de certa maneira estivessem presentes de maneira mais tímida no cotidiano observado: o item 5.1.1 – *Corporeidade* - Resgatar vivências do grupo cultural a que pertence, participando de experiências que possibilitem lidar com questões como a

⁶⁹ Tabelas 9 e 11.

timidez, a autoestima, o convívio e o conhecimento do próprio corpo; o item 5.1.3 – *Espaço e cidade* - Transitar pelos diversos espaços da cidade (cinemas, museus, praças, parques etc.) deles se apropriando, refletindo sobre sua ocupação e buscando formas de torná-los cada vez mais acessíveis a todos e o item 5.1.4 – *Expressões artísticas* - Compreender e utilizar a arte como linguagem, explorando as possibilidades de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro etc.).

O primeiro deles foi observado nas oficinas de contação de história, embora sua organização de tempo e espaço não permitisse um mergulho maior das vivências culturais dos estudantes participantes. Acompanhamos vários momentos de atividades em espaços culturais da cidade, presentes no segundo item, distanciados, entretanto, das reflexões propostas no documento, sejam elas antes, durante ou após as visitas feitas. O terceiro item foi verificado no Projeto de Intervenção Teatral, sendo o número de abrangência de estudantes um ponto tímido desta atividade.

Já no PPP da EJA do Colégio Mussum, dentre os sete itens que tratam diretamente da cultura, observamos três deles sendo trabalhados durante esta pesquisa, cada um apresentando a sua limitação.

O item V – *Ensino Fundamental e Médio* - Os temas referentes à Cultura afro-brasileira e africana e às relações Étnico-Raciais permearão todo o processo educativo; o item VI - *Articulação do corpo docente, técnico e pedagógico com a proposta pedagógica* - É importante considerar a dimensão do centro educativo, para além da assistência às aulas, como espaço de convívio, lazer e cultura, motivando os educandos a frequentá-la, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades e o item IX - *Articulação entre os níveis, modalidades e componentes curriculares* - Atividades na área de Educação Musical Literária e de dança: apresentações culturais, atividades extraclasse em excursões culturais, visitas a museus e a centros de cultura.

Verificamos que os dois primeiros itens estão estritamente ligados às atividades do Grupo de Dança, apresentando suas limitações quanto ao tempo destinado a elas e a abrangência de estudantes participantes. Quanto ao terceiro item, conforme já destacamos no PPP da Escola Municipal Zacarias, as visitas que presenciamos aos espaços culturais da cidade não foram acompanhadas de reflexões, sejam elas antes, durante ou após as visitas feitas.

Algo que nos chama a atenção é a relação que há entre estes pontos levantados e a formação dos educadores. Dos cinco entrevistados que estão à frente de tais eventos culturais desenvolvidos durante a pesquisa, apenas uma afirmou ter tido uma formação

específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos durante sua graduação. Os demais, perguntados se ao longo de sua trajetória formativa haviam tido alguma disciplina, curso ou leitura sobre a EJA, responderam negativamente.

Outro ponto significativo que nos chamou a atenção foi a dificuldade dos eventos culturais *estarem dentro* dos currículos analisados. Em especial, o Grupo de Dança do Colégio Mussum e o Projeto de Intervenção Teatral da Prefeitura de BH, nos deram mostra desta dificuldade.

O primeiro organiza suas atividades de reuniões e ensaios em período que antecede as aulas, sendo permitido participar apenas aqueles estudantes que podem chegar com antecedência. Conforme destacado por nosso educando entrevistado, Toninho Nóbrega: “às vezes tem pessoa aí que quer participar, mas às vezes o horário é muito apertado, você entendeu?”. Por este motivo consideramos que a proposta está aberta à participação de *todos*, porém, *todos* que possuem carga horário de trabalho que os permitam chegar no Colégio às 18h00.

Já o Projeto de Intervenção Teatral da Prefeitura de BH, no qual participam quatro estudantes da Escola Municipal Zacarias, organiza suas atividades de reuniões e ensaios no período da tarde e em dia da semana em que os estudantes são dispensados das aulas, às sextas-feiras. Dos quatro estudantes, três são jovens que não possuem vínculo empregatício e um deles é o nosso educando entrevistado, Sr Rubens do Vale, de 62 anos de idade e aposentado. Por este motivo consideramos que a proposta está aberta à participação de *todos*, porém, *todos* que possuem tempo disponível que os permitam participar desta atividade às sextas-feiras, de 14h00 as 17h00.

Quando nos questionamos quem são os sujeitos que compõem as turmas de EJA deparamos com uma grande maioria que possui tempos limitados, seja no trabalho ou na vida. Por este motivo uma característica própria desta modalidade educativa é permitir horários flexíveis que garantam a inserção e a permanência destes educandos nos estudos.

O ponto que levantamos sobre atividades culturais de grande expressão como estas descritas acima estarem de fora do currículo das escolas aponta-nos que ainda há uma discussão a ser feita na EJA.

Rocha (2008), em sua dissertação⁷⁰ de mestrado, buscou analisar como uma escola de EJA de Belo Horizonte elaborava o seu currículo para esse público e como avançava ou criava tempos diferenciados que considerassem as especificidades dos seus educandos. Para a autora:

“(...) a concepção compensatória é um traço muito presente no contexto da EJA, o que muitas vezes atrai um grande número de jovens e adultos que são pressionados pela questão do tempo e da certificação. Pude, então, compreender que a ruptura desse paradigma demandará tempo, pois essa estrutura supletiva veio para responder à necessidade de um modelo socioeconômico que não se comprometia com a vida dos sujeitos, mas sim com a formação de uma pessoa produtiva para o mercado – sem mencionar o desejo de se alterar números e estatísticas oficiais na educação” (ROCHA, 2008, p. 148-149).

Ela analisa ainda como a escuta aos sujeitos é um ponto fundamental nesta construção:

“(...) a aventura cotidiana de escutar continuamente os sujeitos para os quais se constrói uma proposta educativa – e continuamente se maravilhar, se alegrar, e, muitas vezes, compartilhar suas dores – é o ponto de onde nasce o incessante desejo de construir um currículo caracterizado pela riqueza, pela diversidade e pela inovação” (*ibidem*, p. 135).

Dessa forma, construir um currículo *com* esses educandos – e não *para* esses educandos -, estabelecendo um diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, integrando-as aos conteúdos propostos pelo currículo oficial é uma saída possível para este dilema. Ao longo do nosso trabalho, verificamos também a ausência desta construção coletiva nas duas escolas pesquisadas. No que se refere ao lugar ocupado pela cultura em suas propostas, não presenciamos um momento de levantamento de interesses entre os educandos, suas experiências vividas ou trajetórias culturais, os espaços socioeducativos que gostariam de visitar, bem como as oficinas ou projetos que gostariam de realizar.

⁷⁰ Rita Aparecida Rocha - *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em construção*, 2008, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

Nossa educanda entrevistada, Belinha, levantou esta demanda por diálogo, afirmando que se houvesse a proposta de *hip hop* entre as opções oferecidas pela escola, “*os outros alunos iam topar*”. Conforme Belinha, não buscar o interesse dos educandos gera o desinteresse de suas partes.

Acreditamos que os pontos levantados nesta pesquisa, através da escuta aos educandos, educadores e coordenadores, são de fundamental importância para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA.

3.2 – UMA ROSA DESABROCHANDO

*“Vou me embora, vou me embora
Deixo aqui meu coração
Vou saindo em plena aurora
Deixando fulô no chão
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô”*
Canção Popular de domínio público

Retomemos as especificidades dos movimentos de educação e cultura popular estudados anteriormente. Seus conceitos, objetivos, estruturação e planos de ação ajudam-nos a perceber uma clara e assumida relação estabelecida entre a educação e a cultura popular.

Quando adentramos nas escolas pesquisadas, seus documentos internos e externos, suas formas de organização e seus projetos em andamento, verificamos que a cultura popular não é um dado *dado*. Estivemos diante de iniciativas que buscam, timidamente, atribuir relação entre a cultura de seus sujeitos e os processos educacionais vividos em seu interior.

Presenciamos a riqueza da dança e do teatro, que buscaram o sujeito-espectador e o transformaram em sujeito-protagonista. A contação das histórias de vidas valorizou as múltiplas identidades presentes no cotidiano do aprender a ler e escrever, dando sentido à busca da leitura do mundo. Os filmes, os museus e as palestras trouxeram uma outra forma de dialogar com o conhecimento, não só presente nas salas de aula ou disponível por um só educador: presenciamos educandos-educadores.

É desta maneira que utilizamos um rosa desabrochando para ilustrar a palavra *timidez*, expressando algumas inibições que ainda acontecem no terreno das escolas, por motivos já relatados pelos entrevistados desta pesquisa.

Contudo, utilizamos este desabrochar interligado com o conceito de esperança presente em Paulo Freire. A esperança de uma *rosa que se abrirá na primavera*.

Freire (1987) conclui que a esperança é necessária quando se busca o diálogo, afirmando em seguida: *“não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”* (p. 97).

Os apontamentos que chegamos nesta pesquisa trouxeram este diálogo, portanto, esta esperança, como condição inerente ao processo educativo.

Verificamos, com isso, que se faz necessário o desacanhamento, a percepção da necessidade da cultura popular associada à educação. Agora não mais pensada como uma cultura *para* as pessoas, mas *com* as pessoas. *Com* os sujeitos participantes e construtores de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, Miguel G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARCELLOS, Jalusa. *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1994. Anexo, p. 441 a 456. Acesso digital: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (orgs). *Educação Popular I* [recurso eletrônico]. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, ed. rev. e ampl., 2011.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.93-101.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. Brasília: Líber Livros. 2ª edição, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber Livros. 4ª ed. rev., 2008.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer nº 001/2000*, de 11 de fevereiro de 2000. Orientação sobre a Regulamentação da Educação Infantil. 2000a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME-BH*. 2000b. (Cadernos da Escola Plural).

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação/Câmara de Política Pedagógica. *Parecer nº 093/2002*, de 07 de novembro de 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Guia da SMED*: atribuições, serviços, procedimentos gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas endereços, escolas municipais, unidades de educação infantil, creches. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ed. rev. e ampl., 2002b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, R.. *Cultura Rebelde*: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília. 1988.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: maio de 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.Br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>

BRASIL. *Lei 9394*: diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. In: *Revista Lugares de Educação [RLE]*. Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan.-Jun. 2013 Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> ou <http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109>. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 4ª. ed., 1988.

CORTEZ, Margarida J. *Memórias da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”*: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

COURA, Isamara Graziela Martins. Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos. ANPED. 16 p. In: *31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu*. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*, 1996, São Paulo. Anais do Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos - IBEAC, 1996.

DEFOURNY, Vicent. O direito à memória. In: SOARES, Leôncio J.G.; FÁVERO, Osmar (Orgs.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do; OLIVEIRA, Heli Sabino; SILVA, Jerry Adriani da; CRUZ, Neilton Castro da; GONZAGA, Yone Maria. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *Alfabetização & Cidadania*, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

EITERER, Carmem Lúcia; PEREIRA, Maria Antonieta. *Propostas de trabalho no currículo da EJA*. Presença Pedagógica, v. 15, p. 70-76, 2009.

ESTEBAN, Maria T.; TAVARES, Maria T.G. Educação Popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STREECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Educação Popular, lugar de construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

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.

FAVERO, Osmar. Memória da Educação Popular (1947-1966). In: *IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana*, 2009, Rio de Janeiro. Educação, autonomia e Identidades na América Latina, 2009.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. *Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-UFMG, Belo Horizonte, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar*. Brasília: *Revista de Educação AEC*, nº 106, 1998a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GÓES, M. de. *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1965.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 2-13, out./dez. 1992.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997, p.106-122.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e deslumbre – 1960/1970*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

IANNI, Octavio. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 4ª. ed., 1988.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Educar para transformar – vídeo*. Fundação Banco do Brasil, 2005.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Perguntas frequentes*. In: <http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>
Acesso em: 17 de novembro de 2015.

JESUS, Leila Maria de. *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 11ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LYRA, C.. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Carmen Cinira. Algumas observações sobre a questão da cultura do povo. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 4ª. ed., 1988.

MACEDO, Juliana Gouthier. *Inventário e partilha*. Dissertação (Mestrado em Arte) - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARTINS, Carlos Estevam. História do CPC. In: *Arte em Revista* v.2, n.3, mar 1980, p. 77-82. Acesso digital: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (orgs). *Educação Popular I* [recurso eletrônico]. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

MEMORIAL: MCP 26 anos. Recife: Movimento de Cultura Popular / Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio(org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez, nº 12, 1999.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 6ª ed. rev. e ampl., 2003.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. *Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

REIS, Sônia M. A. O.. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROCHA, Rita Aparecida. *O currículo na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROSAS, Paulo. O Movimento de Cultura Popular – MCP. In: *MEMORIAL: MCP 26 anos*. Recife: Movimento de Cultura Popular / Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

SILVA, Jerry Adriani. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Fernanda A. O. R. *Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda A. O. R.; PORCARO, Rosa; SANTOS, Sandra M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: contribuições para o campo. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SILVESTRE, Edney. *Contestadores: entrevistas notáveis*. Brasília, DF: Editora Francis, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Leônicio J. G. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOARES, Leônicio J. G. *Educação de jovens e adultos*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio J. G. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 121-141.

SOARES, Leônicio J.G. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, Leônicio J.G. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. In: SOARES, Leônicio J.G.; FÁVERO, Osmar (Orgs.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOARES, Leôncio J.G.; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio J.G.; VENANCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar em Revista*. Curitiba, n.29, p. 141-156. 2007.

SOARES, Leôncio J.G.; FÁVERO, Osmar (Orgs.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOARES, Leôncio J.G.; SOARES, Rafaela C. S.. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 66*, 2014.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set / Out / Nov / Dez, 2003, n. 24.

STRECK, D. R.; ESTEBAM, M. T. (Org.). *Educação Popular, lugar de construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, D. R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. Brasília: MEC, 2004.

UNESCO, MEC. Marco de ação de Belém – VI CONFINTEA. Brasília: MEC, 2010.

VIANNA, Catia M. S. V. Professores de EJA e museus no município do Rio de Janeiro: direitos culturais e aprendizagem ao longo da vida. In: *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*.

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, Belo Horizonte, 2006.

WANDERLEY, Luiz E. W. *Educar para transformar: Educação Popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEFFORT, Francisco C. Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular. *In*: VALLE, Edênio; QUEIRÓS, José J. (orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 4ª. ed., 1988.

ANEXO 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada para educandos(as)

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Educandos(as)

- 1) Me fale um pouco sobre a sua história de vida.
- 2) Por que você escolheu estudar nesta escola?
- 3) Você participa das atividades culturais que a escola oferece? Quais você mais gosta e por quê?
- 4) Na sua opinião, o que a escola pode melhorar quanto às atividades culturais que ela oferece?
- 5) Você participa de atividades culturais fora da escola? Quais?
- 6) O que você acha que a escola pode melhorar?

QUESTIONÁRIO

Educadores(as)/Coordenadores(as)

Prezado(a) Senhor(a) Coordenador(a)/Educador(a)

Este Questionário pode conter palavras que você não entenda. Peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1. NOME: _____
2. DATA DE NASCIMENTO: ____/____/_____
3. SEXO: () F () M
4. NATURALIDADE: _____
5. ATUAL CIDADE QUE RESIDE: _____
6. COR OU RAÇA:
() BRANCA () NEGRA () PARDA () AMARELA () INDÍGENA
7. ESTADO CIVIL: () SOLTEIRO/A () CASADO/A () SEPARADO/A () VIÚVO/A
() UNIÃO ESTÁVEL
8. POSSUI FILHOS: () NÃO () SIM, QUANTOS? _____
9. ÁREA DE ATUAÇÃO NA EJA: _____
10. ATUAÇÃO EM OUTRAS ESCOLAS E/OU PROFISSÕES: _____
11. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTA ESCOLA? _____
12. FORMAÇÃO: _____
 - 12.1.1. FORMAÇÃO(ÕES) COMPLEMENTAR(ES): _____
 - 12.1.2. SUA GRADUAÇÃO TEVE ALGUMA DISCIPLINA OU FORMAÇÃO VOLTADA PARA EJA? () NÃO () SIM,
QUAL(IS)? _____
 - 12.1.3. PARTICIPA E/OU PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA PARA EJA?
() NÃO () SIM,
QUAL(IS)? _____

ANEXO 4 – Roteiro de entrevista para educadores(as)

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Educadores(as)

- 1) Me fale sobre sua atuação na educação, desde sua entrada até os dias atuais. Quais foram as principais dificuldades no começo e atualmente?
- 2) Qual é a proposta do Projeto _____? Seus objetivos? Como ele surgiu? Há quanto tempo existe? Como se organiza?
- 3) Você considera que este projeto valoriza a cultura popular, ou seja, a cultura dos alunos?
- 4) Quais são as principais dificuldades que o projeto enfrenta?
- 5) O que você acha que a escola pode melhorar em sua proposta?

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Coordenadores(as)

- 1) Me fale sobre sua atuação na educação, desde sua entrada até os dias atuais. Quais foram as principais dificuldades no começo e atualmente?
- 2) Quais são as atividades culturais que a escola oferece? Dessas que acontecem, quais estão mais direcionadas à cultura popular, ou seja, à cultura dos alunos?
- 3) Quais são as principais dificuldades encontradas com relação às atividades culturais oferecidas pela escola?
- 4) O que você acha que a escola pode melhorar em sua proposta?