



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

SORAIA SALES BAPTISTA DA COSTA MACHADO

O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA PLANETÁRIA

Salvador
2018

SORAIA SALES BAPTISTA DA COSTA MACHADO

**O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA PLANETÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional (MPEJA) do Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Sacramento Aquino

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Kathia Marise Borges Sales

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M149o Machado, Soraia Sales Baptista da Costa

O Círculo de Cultura no processo de Conscientização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na construção da Cidadania Planetária / Soraia Sales Baptista da Costa Machado.-- Salvador, 2018.
227 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Maria Sacramento Aquino.

Coorientador(a): Profª Drª Kathia Marise Borges Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2018.

1.Cidadania Planetária. 2.Sujeitos da EJA. 3.Círculo de Cultura.
4.Conscientização.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1805, DOU de 18/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS - MPEJA

EDITAL CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

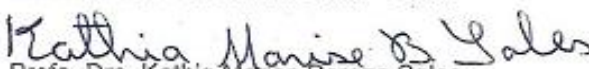
**"O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA PLANETÁRIA."**

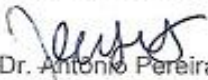
SORAIA SALES BAPTISTA DA COSTA MACHADO

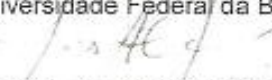
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 29 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN


Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof. Dr. Antonio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Prof. Dr. Joaquim Luis Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

À minha família e amigos (as), meu princípio e contínuo de amor infinito...

À classe popular do meu país e do mundo, mesmo negada em seus direitos, tão inspiradora e instigante em seu ser e saber...

AGRADECIMENTOS

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar [...]

Caminhos do Coração – Gonzaguinha.

Começo agradecendo a Gonzaguinha, por me despendar suas palavras, parecendo adivinhar-me...

Como se em mim habitasse uma multidão, sinto-me cuidada...

E assim, tão grata... Peço palavras emprestadas, pois não me percebo com o suficiente...

Ao tempo em que me impulsiono ao reconhecimento, temo por não dar conta...

Já peço perdão por algum esquecimento, na esperança de que esta gratidão que sinto nunca esteja presa a este papel. Aqui, um esforço em palavras... Na vida, em busca de fazê-lo em gestos verdadeiros...

Desde o princípio, agradecida...

A Deus, tão inexplicável quanto presente, desde sempre e em toda a jornada.

Aos meus pais, José e Ruth, por estarem em mim e comigo por toda a vida.

À minha irmã Sumaia, pelo companheirismo desde a minha chegada.

Ao meu irmão Davi, por ser presente em minha vida desde que nasceu e, nesta caminhada, por estar comigo a cada passo.

Ao meu marido Carlos, por estar junto em experiências tão singulares e inesquecíveis.

Aos meus filhos Talita e Filipe, por me instigarem às aprendizagens mais sublimes.

Às minhas “sobrilhas” Rebeca e Débora, complementos da minha maternidade.

Ao meu “prinhado” Maurício, por estar perto em momentos fundamentais.

À minha cunhada Aline, por sua presença contagiante.

À minha nora Kadija, pela delicadeza do olhar.

Ao meu genro Eduardo, por agregar afeto em sua chegada.

Ao meu neto João, um porvir que já é presente de amor e esperança.

À minha sogra Maria José, ao meu sogro Carlos (*in memorian*), minhas cunhadas Rita, Manoela e Jaqueline, meus cunhados Pedro e Luiz (*in memorian*), minhas sobrinhas Emi, Izabel

e Bia, meu sobrinho Dan, meus sobrinhos netos Yud e Ragnar, família a qual fui aprendendo a amar.

A todos os meus familiares: avós, tios, tias, primos, primas, os presentes e os que já se foram, marcas em diferentes tempos e espaços que nunca se apagam.

Aos amigos e amigas que ao longo de toda a minha vida partilharam as mais diversas experiências e que me fizeram desejá-los(as) por perto... Quando distantes, sempre no coração.

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.

Prelúdio – Raul Seixas.

À minha analista Vera, por ajudar-me a me escutar, dizendo-me em atos.

Às minhas amigas Suely, Eliede, Kathia e Marjorie, tão disponíveis a qualquer tempo, mesmo sem tempo, em gestos de amor que remontam a uma grande história de amizade.

À minha amiga Vera, por uma aposta que me impulsiona, prova de que grandes amizades se fazem a qualquer tempo.

Ao amigo Caubi e à amiga Andréa, por não me deixarem esquecer que o conhecimento não pode ser sem alma.

Aos amigos e amigas da Escola Girassol, pelas aprendizagens conjuntas, pela confiança, aposta e incentivo sempre presentes.

À companheira Márcia, minha parceira em aprendizagens de sustentabilidade.

Ao companheiro Luan, pelos incansáveis incentivos e apostas.

Às minhas parceiras Marina e Eliane, tão presentes e cuidadosas na trilha, essenciais em momentos cotidianos.

Às companheiras Andréa Lago, Ildete e Antonete, participantes no princípio da jornada.

Ao meu amigo Roberto, por me ajudar a acreditar em mim, num momento tão difícil do percurso.

Ao companheiro de luta Gil, o qual me apresentou o Teatro do Oprimido e ampliou minhas possibilidades de ação e reflexão.

Aos colegas da Escola Padre Confa, que acolheram e me apoiaram nesta caminhada, em especial a Denivaldo, meu companheiro diário na EJA.

À coordenadora Maria Angélica, pelo cuidado, atenção e parceria em situações tão necessárias.

À coordenadora da GRE, Jerusa, pelo apoio e compreensão no percurso, acolhendo minhas demandas.

À gestão da Escola Padre Confa, pelos momentos que me entenderam em minhas necessidades.

À professora Cláudia, minha parceira tão presente na vivência da intervenção.

Aos professores da EJA que me apoiaram neste processo, especialmente, Helaine e Breno que nos ajudaram na articulação pedagógica.

Aos estudantes da Escola Municipal Padre Confa, especialmente, aos do noturno, que tanto apostaram em mim e me instigaram a buscar mais.

À diretoria da Associação de Moradores Santa Rosa de Lima, através de Adjasi, Merian, Milton, como também ao morador Aires, que mais uma vez se fizeram presentes, numa visão integrada de comunidade.

Aos educandos e educandas participantes da pesquisa, pelo privilégio de aprender com eles e por renovarem em mim a esperança freireana que se faz na luta, com todo o reconhecimento do envolvimento e compromisso que tiveram durante a caminhada.

A Paulo Freire e a todos os educadores e educadoras, presenciais ou não, que instigaram ou alimentaram em mim a crença de que um mundo melhor é possível e de que, como educadora, tenho a ver com isso. Especialmente aos professores e professoras que fizeram parte da minha história e que contribuíram para que buscasse ser uma pessoa melhor.

No novo tempo, apesar dos perigos
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta
[...] Pra que nossa esperança seja mais que vingança
Seja sempre um caminho que se deixa de herança.

Novo Tempo – Ivan Lins

Quando um novo tempo começa em um espaço que não é novo, mas que se renova....

Gratidão, honra e orgulho:

Pela UNEB. Por sua resiliência e resistência enquanto espaço público de saber, por sua inovação e ousadia em atos transgressores aos paradigmas impostos. Por me acolher em seu espaço e convívio.

Pelo MPEJA. Por seu pioneirismo, pela implicação com a luta pela EJA e pela inquietação na busca de “Ser Mais” na perspectiva freireana.

Gratidão, honra e afeto:

Pelas partilhas e aprendizagens vividas como aluna de Antônio Pereira, Edite Faria, Conceição Ferreira, Graça Costa, Hélio Santos, Olívia de Matos, Patrícia Lessa, Sacramento

Aquino, Tânia Dantas. Há tanta boniteza nesta relação educador-educando em qualquer tempo, que é sempre um privilégio vivê-la, seja qual for a posição, até porque, sempre vivemos as duas.

Por ter sido aluna especial nas turmas 1 e 2, nas quais fui acolhida e incentivada a ingressar no mestrado. Dentre os diversos colegas com os quais vivi partilhas interessantes, destaco a atenção e o carinho de Fátima, Maria Luisa, Maria Helena, Ediênio e Júnio, da turma 1. Na turma 2, enfatizo, de uma forma muito especial, o apoio constante e extremamente generoso dos colegas Társio e Cláudia Virgínia.

Por colegas das turmas 4 e 5, alguns já conhecidos, outros novos, que ampliam essa rede de laços e lutas.

Pelo privilégio de fazer parte da turma 3. Um grupo que representou um abrigo:

Dejiária e Ubirajara, pelo zelo e afeto tão presentes, não me deixando me sentir só; Ubiraci e Angélica, pela parceria e vínculo significativos iniciados como alunos(as) especiais; Naiara e Ana Amélia, parceiras de orientação e de vida, partilhas intensas de apoio e afeto; Daniela, Jackeline, Cristina e Sônia, por vivências solidárias e amorosas; Madryracy, Lucimeire, Nildélia, Núbia, Eduardo, Welton e Lílían, pela parceria, apoio e estima; Alene, André, Isaura, Carol, Herson, Nara, Hélio, Tandja, Ariselma, Madalena, Juliana e Taise pelo companheirismo na caminhada.

Pelo cuidado, carinho e solicitude de Nildete, Neide e Ana Carolina, nos mais diversos momentos em que precisei da Secretaria do MPEJA.

Pelo apoio, pela atenção e disponibilidade de Sr. Antônio, Anderson e Inês do setor administrativo. Assim, também, funcionários de outros locais, como do Comitê de Ética, na copiadora ou na própria cantina, através de Edvaldo (Edy).

Aos componentes da banca:

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática da avaliação”. Em seguida, nutrir, sustentar e confrontar, de forma concomitante e permanente. (LUCKESI, 2005, p. 42)

Pela vivência de um processo de avaliação pautado nesta perspectiva, minha gratidão:

À Prof.^a Dr.^a Maria Sacramento Aquino, minha orientadora, por ter me escolhido como orientanda, sem saber estar realizando um sonho... Por ter sustentado a escolha no percurso, acompanhando os passos e, ao final, proporcionando um acolhimento com aura de colo pela amorosidade, disponibilidade e confiança colocadas.

À Prof.^a Dr.^a Kathia Marise Borges Sales, minha coorientadora, por contribuir na caminhada, nutrindo e sustentando com contribuições significativas para a pesquisa, como

também para meu crescimento pessoal. Sua aposta e instigação foram fundamentais no processo, e a riqueza das partilhas me impulsionou a querer mais.

Ao Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, membro externo, por partilhas que ampliaram os horizontes da pesquisa, ao testemunhar sobre os Círculos de Cultura como um desafio possível. Por suas contribuições tão presentes, para além das distâncias geográficas, numa interação na perspectiva de cidadania planetária.

Ao Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, membro interno, por uma intervenção implicada na educação ambiental e comprometida com a ação na cotidianidade. Por confrontos desafiadores que geraram aprendizagens, por terem sido nutridos e sustentados na troca dialógica, gerando crescimento e aprendizagem.

Ao Prof. Dr. Antônio Pereira Santos, membro interno, pela postura de pesquisador e instigador em sua prática, a qual me impulsionou a muitas reflexões no percurso do mestrado. Pelas oportunidades dialógicas formais e informais tão profícuas e articuladoras da ação e reflexão. Por apostar num percurso em andamento.

A esta banca que, em sua postura ética, comprometida, respeitosa e amorosa, me fez sentir acolhida, nutrida, sustentada e confrontada num percurso de aprendizagem e crescimento, meu reconhecimento e gratidão.

...devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático.

Paulo Freire

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa. **O círculo de cultura no processo de conscientização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na construção da cidadania planetária.** 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, 2018.

RESUMO

Em sua inserção no mundo, os sujeitos da EJA, como todos os habitantes do planeta, vivem a convocação atual e urgente de rever a relação ser humano-mundo, fundamentalmente, por uma questão de sobrevivência. A consciência da cidadania planetária se apresenta como uma possibilidade profícua de construção de uma relação sustentável crítica. Este estudo objetivou investigar a possibilidade de aplicação pedagógica do Círculo de Cultura, intentando contribuir com o processo de construção da cidadania planetária pelos sujeitos da educação de jovens e adultos, através do processo de desenvolvimento da conscientização na perspectiva freireana. Para tal intento, foi construída uma proposta de mediação democrática, crítica e reflexiva, tendo como eixo o diálogo. No percurso da fundamentação teórica, a EJA foi abordada na sua luta pela cidadania, nascida nos movimentos populares, e em sua busca pelo direito negado ao acesso à educação. A compreensão sobre a cidadania planetária, o processo de conscientização e o Círculo de Cultura foram tratados de forma articulada e inter-relacionada, como prerrogativa para um verdadeiro empoderamento dos sujeitos da EJA. O Círculo de Cultura foi abordado adentrando em seus aspectos fundantes, na clareza da sua importância e do desafio que representa como vivência metodológica no âmbito da EJA. Na visão da cotidianidade como aspecto essencial da práxis educativa, voltada para a transformação da realidade vivida, o *lócus* da pesquisa, como espaço de trabalho da pesquisadora, foi definido intencionalmente, como legítimo e profícuo para a investigação e ação pretendidas. Para esta proposição de intervenção, a caminhada investigativa foi trilhada através de uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, referenciando-se nas bases epistemológicas da pesquisa-ação, na qual foi construída uma proposta metodológica vivenciada em Círculos de Cultura norteados pela indagação instigativa: O Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir para a formação da cidadania planetária? Dentro da abordagem metodológica da pesquisa-ação, também foram realizadas a observação participante e o diário de itinerância. O grupo focal foi vivenciado após os Círculos com o intuito de avaliá-los. Ao final do processo investigativo, conclui-se que o Círculo de Cultura, enquanto metodologia didática, contribuiu no processo de conscientização na constituição da cidadania planetária. Para análise dos dados coletados, foram definidas as categorias: 1. o círculo de cultura como prática dialógica; 2. o processo de conscientização e 3. a cidadania planetária como práxis, considerando o quadro teórico utilizado e as emergências do campo. A contribuição à sociedade e à área é uma proposta metodológica que utiliza os Círculos de Cultura sob a perspectiva freireana na construção da cidadania planetária.

Palavras-Chave: Cidadania Planetária. Sujeitos da EJA. Círculo de Cultura. Conscientização.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa. **The culture circle in the process of consciousness of the subjects of Youth and Adults Education in the construction of planetary citizenship**. 2018. 227 f. Dissertation (Master Degree) - Department of Education of Campus I, State University of Bahia, Salvador, BA, 2018.

ABSTRACT

In their insertion in the world, the subjects of the EJA, like all inhabitants of the planet, live the current and urgent call to review the human-world relationship, fundamentally, for the sake of survival. The consciousness of planetary citizenship presents itself as a fruitful possibility of building a sustainable critical relationship. This study aimed to investigate the possibility of pedagogical application of the Circle of Culture, trying to contribute to the process of building planetary citizenship by the subjects of youth and adult education, through the process of developing awareness in Freirean perspective. For this purpose, a proposal for democratic, critical and reflexive mediation was built, with dialogue as its axis. In the course of the theoretical foundation, the EJA was approached in its struggle for citizenship, born in popular movements, and in its search for the right denied in the access to education. The understanding of planetary citizenship, the awareness process and the Circle of Culture were treated in an articulated and interrelated way, as a prerogative for a true empowerment of the subjects of the EJA. The Circle of Culture was approached in its foundational aspects, in the clarity of its importance and the challenge that it represents as a methodological experience within the scope of the EJA. In the view of everyday life as an essential aspect of educational praxis, turned to the transformation of lived reality, the locus of research, as the researcher's space of work, was intentionally defined as legitimate and profitable for the investigation and action intended. For this proposition of intervention, the investigative walk was traced through an applied research of qualitative approach, referring to the epistemological bases of the action research, in which a methodological proposal was constructed lived in Circles of Culture guided by the instigating inquiry: The Circle of Culture, as a methodological practice of developing awareness, in the Freirean perspective, can contribute to the formation of planetary citizenship? Within the methodological approach of action research, participant observation and the roaming journal were also performed. The focus group was experienced after the Circles in order to evaluate them. At the end of the investigative process, it is concluded that the Circles of Culture, as a didactic methodology, contributed to the process of raising awareness in the constitution of planetary citizenship. For the analysis of the collected data, the categories were defined: 1. the circle of culture as a dialogical practice; 2. the process of awareness and 3. planetary citizenship as praxis, considering the theoretical framework used and the emergencies of the field. The contribution to society and the area is a methodological proposal that uses the Circles of Culture under the Freirean perspective in the construction of planetary citizenship.

Keywords: Planetary Citizenship. Subjects of the EJA. Circle of Culture. Awareness

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Abordagem e Trilha da Pesquisa.....	42
Figura 2 -	Cidadania como união.....	53
Figura 3 -	Consciência da desigualdade.....	53
Figura 4 -	Consciência na relação de poder.....	54
Figura 5 -	O poder do povo cidadão.....	55
Figura 6 -	As relações de poder.....	56
Figura 7 -	A identidade da classe trabalhadora.....	57
Figura 8 -	Trabalhador de nascença.....	57
Figura 9 -	Desigualdade (In) visível.....	58
Figura 10 -	O abismo da desigualdade.....	59
Figura 11 -	A desigualdade definida por muros (1)	59
Figura 12 -	A desigualdade definida por muros (2)	60
Figura 13 -	Mosaico de imagens utilizadas como provocação no 4º Círculo de Cultura.....	61
Figura 14 -	Vivência do Teatro do Oprimido na Pesquisa.....	63
Figura 15 -	Procedimentos de coleta e análise de dados no âmbito da pesquisa.....	69
Figura 16 -	Região do Costa Azul na qual a escola está localizada.....	72
Figura 17 -	Imagem aérea da escola dentro do Costa Azul.....	73
Figura 18 -	Marcos numa Trajetória de Ocupação.....	74

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Momento do Lanche.....	47
Fotografia 2 -	Momentos dos Círculos de Cultura.....	52
Fotografia 3 -	Momentos do Teatro do Oprimido.....	64
Fotografia 4 -	Frente da Escola Municipal Padre Confa e do Posto de Saúde Zulmira Torres.....	72
Fotografia 5 -	Alguns espaços internos da escola.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Sexo dos sujeitos participantes.....	159
Gráfico 2 -	Cor declarada pelos participantes.....	160
Gráfico 3 -	Faixa etária dos participantes.....	161
Gráfico 4 -	Inserção dos participantes no mundo do trabalho.....	162
Gráfico 5 -	Renda familiar dos participantes.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sequência dos encontros realizados.....	43
Quadro 2 -	Atribuições da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.....	45
Quadro 3 -	Círculos de Cultura vivenciados.....	50
Quadro 4 -	Organização da coleta de dados dos participantes.....	79
Quadro 5 -	Descrição dos sujeitos participantes.....	80
Quadro 6 -	Lanche como uma vivência de interação e aprendizagem.....	155
Quadro 7 -	Dados de escolaridade dos familiares.....	165
Quadro 8 -	Categorias e subcategorias de análise.....	169
Quadro 9 -	Categoria O Círculo de Cultura como Prática Dialógica e Subcategorias.....	170
Quadro 10 -	Categoria O Processo de Conscientização e Subcategorias.....	177
Quadro 11 -	Categoria A Cidadania Planetária como Práxis e Subcategorias.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEIS	Área Especial de Interesse Social
ADI -	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEPLAR -	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CPC -	Centro Popular de Cultura
CONDER -	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CONFINTEA-	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EA -	Educação Ambiental
EA -	Educação de Adultos
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMPC -	Escola Municipal Padre Confa
EP	Educação Popular
GHI -	Índice Global da Fome
IAPSEB -	Instituto de Assistência e Previdência dos Servidores da Bahia
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC -	Instituto de Ação Cultural
IPF -	Instituto Paulo Freire
ISEB -	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP -	Movimento Popular da Cultura
MEB -	Movimento de Educação de Base da Igreja Católica
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MPEJA -	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONG -	Organização Não Governamental
ONU -	Organização das Nações Unidas
Oxfam -	Comitê de Oxford de Combate à Fome (Oxford Committee for Famine Relief)
PIEA -	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUMA -	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PNE -	Plano Nacional de Educação
SMEC -	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TAP -	Tempo de Aprendizagem
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO -	Teatro do Oprimido
UC -	Universidade de Coimbra
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZEIS -	Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: INQUIETAÇÕES MOBILIZADORAS	22
1.2	A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: EU, ENQUANTO SUJEITO NO MUNDO.....	24
1.3	CAMINHOS DA PESQUISA – TRILHAS PERCORRIDAS.....	29
2	O PERCURSO METODOLÓGICO: NA INDAGAÇÃO, A BUSCA PELA TRANSFORMAÇÃO.....	32
2.1	A PESQUISA COMO CAMINHO: EXPLICITAÇÕES E DESMISTIFICAÇÕES NECESSÁRIAS.....	33
2.2	NA CAMINHADA, ESCOLHAS QUE DEFINEM O CAMINHO.....	35
2.2.1	Tipologia da pesquisa: desenhando um percurso.....	35
2.2.2	Procedimentos e coleta de dados no processo investigativo: importantes passos no trajeto.....	39
2.2.2.1	Círculos de Cultura como metodologia didática.....	48
2.2.2.2	Teatro do Oprimido como uma vivência dialógica complementar.....	62
2.2.2.3	O Grupo Focal na perspectiva avaliativa.....	66
2.2.3	Análise dos dados coletados: dialogando e refletindo sobre o vivido.....	68
2.2.4	O “chão” da nossa prática como <i>lócus</i> da investigação.....	70
2.2.5	Os sujeitos da investigação: parceiros na caminhada.....	77
2.2.5.1	Caracterização dos(as) educandos(as) participantes.....	78
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	87
3.1	A EJA GERADA NA EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEPÇÕES, PERCURSOS E MARCOS NUMA TRAJETÓRIA DE LUTA.....	88
3.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA QUESTÃO DE DIREITO..	96
3.2.1	A Constituição Federal de 1988.....	100
3.2.2	Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	102
3.2.3	Lei nº 13. 005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE).....	104
3.3	CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EJA.....	108
4	CIDADANIA PLANETÁRIA, CONSCIENTIZAÇÃO E CÍRCULO DE CULTURA: UMA ARTICULAÇÃO TRANSFORMADORA.....	114
4.1	CONSCIENTIZAÇÃO: UM CONCEITO CENTRAL NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	115
4.1.1	Conscientização - compreensões necessárias a uma práxis legítima.....	117
4.2	CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA NA VIVÊNCIA DA CIDADANIA PLANETÁRIA.....	121

4.3	CIDADANIA PLANETÁRIA: PROCESSO PERMANENTE DE FORMAÇÃO PAUTADO NA PRÁXIS EDUCATIVA (REFLEXÃO-AÇÃO)	125
4.4	O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁTICA: UMA OPÇÃO POLÍTICA E METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA.....	135
4.4.1	O Círculo de Cultura situado num tempo e espaço: breve histórico.....	136
4.4.2	Pressupostos político - pedagógicos freireanos constitutivos do Círculo de Cultura.....	139
4.4.3	A prática na prática: a vivência dos Círculos de Cultura.....	145
4.5	CÍRCULO DE CULTURA NA EJA: O DESAFIO DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA DE EDUCANDOS E EDUCADORES.....	149
5	DIALOGANDO SOBRE DADOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES.....	154
5.1	O ACOLHIMENTO: APRENDIZAGEM E REFLEXÃO.....	154
5.2	OS SUJEITOS DA EJA: REFLEXÃO SOBRE OS DADOS EM QUESTÃO	158
5.3	DO TODO ÀS PARTES: DADOS CONTEXTUALIZADOS.....	166
5.3.1	O Círculo de Cultura como prática dialógica: uma vivência possível.....	170
5.3.2	O processo de conscientização enquanto busca permanente.....	177
5.3.3	A cidadania planetária como práxis: o desafio contínuo da ação reflexiva no mundo.....	185
6	ALGUMAS REFLEXÕES NA PERMANENTE BUSCA DAS “UTOPIAS POSSÍVEIS” E DOS “INÉDITOS VIÁVEIS”.....	194
	REFERÊNCIAS.....	202
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	210
	APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	214
	APÊNDICE C – MÚSICAS UTILIZADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA.....	215
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	218
	ANEXO B – LEIS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA.....	221
	ANEXO C – FOLDER EM HOMENAGEM A PADRE CONFA.....	226
	ANEXO D – CARTILHA SOBRE A COMUNIDADE UTILIZADA COMO FONTE DE PESQUISA.....	227

1 INTRODUÇÃO

...a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer.

Paulo Freire

A convocação de Freire (2014b) aos seres humanos, inexoravelmente histórico-culturais, de definirem como ponto de partida reflexivo a sua relação com o mundo, constitui-se em palavras tão atuais, que sua definição de profeta como aquele que mergulha de tal forma na sua cultura e história, tão conhecedor do seu aqui e agora, que é capaz de prever o amanhã, mais que adivinhado, a ser realizado, cabe a ele mesmo.

Vivemos um tempo presente, no qual a relação homem-mundo se configura como uma questão de sobrevivência do nosso planeta, morada de todos nós, como também do ser humano que, desde a sua origem, constitui-se numa relação de interdependência com o mundo e, por que não dizer, com o universo como um todo.

O caráter imperativo deste chamamento não advém de uma imposição autoritária, e sim de uma necessidade urgente, a partir de uma tomada de consciência, forjada legitimamente no processo de conscientização, característico aos seres que, em sua inteligibilidade, mais que compreendem, escutam o grito de um ser vivo, que é a sua própria casa, que clama por sobrevivência.

Essa é uma incitação geral, destinada a todos os habitantes do planeta. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também fazem parte deste contexto desafiador e, diferentemente de muitos outros tempos e espaços vividos de forma alijada, necessitam viver esta mudança paradigmática na reflexão e ação, conscientemente, que urge acontecer em caráter mundial.

A caminhada investigativa e interventiva desta pesquisa se insere neste desafio tão contemporâneo e emergente, optando pelo contexto da EJA e pela participação dos seus sujeitos, numa proposição de contribuição para a construção da cidadania planetária, imprescindível ao ser humano e à Terra.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: INQUIETAÇÕES MOBILIZADORAS

O azul da Terra, avistado pelos astronautas, convocou eles próprios e todos os outros habitantes do mundo a um novo olhar. Os dados relativos à sustentabilidade do Planeta são preocupantes. A Terra Azul está em risco...

Somos atualmente, segundo o estudo da ONU (2017)¹, 7,6 bilhões de moradores de um planeta no qual partilhamos da maior riqueza de recursos naturais necessários à vida de que se tenha conhecimento. Entretanto, partilha parece um termo inapropriado para definir uma divisão que, na realidade, se expressa em dados que não parecem condizer com a capacidade de realizar tal operação esperada pelos seres que habitam este espaço e que são considerados racionais.

Segundo dados coletados, a riqueza acumulada pelo 1% mais abastado da população mundial equivale à riqueza dos 99% restantes (OXFAM, 2015 apud REUBEN, 2016)². Cerca de 805 milhões de pessoas passam fome no mundo, com 2 bilhões de pessoas sofrendo de desnutrição conforme o Índice Global da Fome (GHI) de 2014 (EXAME, 2014).³ Num contingente de 774 milhões de adultos iletrados no mundo, 2 entre 3 são mulheres. O Brasil está na oitava posição neste ranking mundial (UNESCO, 2014).⁴ Extensa lista de desigualdades e injustiças se pode fazer para atestar a impropriedade do termo partilha no contexto do nosso planeta.

Diante de nós se apresenta um quadro desafiador, com dados que convocam a uma reflexão e ação, exigindo uma mudança paradigmática, capaz de articular a transformação de realidades.

O presente pede um futuro diferente. Freire (2000), diante de dados concretos da realidade, defendeu que se pode elaborar um pensamento profético utópico, esperançoso, por acreditar que o futuro que se apresenta, a partir do presente, não é inexorável, e sim, problemático. Os sujeitos da EJA, educandos e educadores, também podem crer e fazer. Contra o discurso fatalista, podem comparecer à História, não apenas como objetos, mas como sujeitos capazes de intervir e reinventar o mundo, na compreensão de que as grandes e legítimas

¹ POPULAÇÃO mundial atingiu 7,6 bilhões de habitantes. ONU NEWS. 21 de julho 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/06/1589091-populacao-mundial-atingiu-76-bilhoes-de-habitantes>.

² REUBEN, Antony. **1% da população global detém mesma riqueza dos 99% restantes, diz estudo**. BBC NEWS. 18 de janeiro de 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn.

³ DESNUTRIÇÃO afeta 2 bilhões de pessoas no mundo. EXAME. 13 de outubro de 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/desnutricao-afeta-2-bilhoes-de-pessoas-no-mundo-2/>

⁴ UNESCO lança relatório sobre educação para todos. ONUBR. 29 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-relatorio-sobre-educacao-para-todos/>.

transformações se sustentam no fazer diário, na cotidianidade.

Nesta concepção, pautada no processo de conscientização fundamentada em Freire e, consequentemente, no empoderamento dos atores cotidianos, numa construção coletiva caracterizada pela relação com o outro, não na perspectiva vertical, e sim horizontal, é fundamental se constituir como sujeito, como cidadão do mundo. Não mais adiar a consciência do futuro presente no contexto educativo. Nem reduzir-se a modismos pautados em discursos vazios, perdidos em ingenuidades e no lugar comum, sem poder de transformação. É preciso engajar-se nos movimentos sociais que pulsam os desejos, sonhos e necessidades da EJA, na perspectiva de uma sociedade mais justa e mais humana. Nesta construção de uma utopia possível, não há como prescindir da visão de sustentabilidade, da cidadania planetária, pois os sujeitos protagonistas a serem constituídos e a se constituírem não são tão somente cidadãos da cidade, do estado ou do país; precisam imbuir-se da consciência de que são cidadãos do mundo.

Como disse Freire (2013, p.75), “[...] *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”, prossigamos, então, em busca de possíveis intervenções que transformem em realidade a utopia. Neste espaço de pesquisa, propomos o debruçar sobre a indagação, na perspectiva problematizadora, que impulsiona a práxis: o Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária dos sujeitos da EJA?

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa provocação traz uma especificidade no que diz respeito aos sujeitos envolvidos, pois convoca a um olhar e a uma práxis diferenciadas. São homens e mulheres que compõem um cenário de diversidade, rico e multicultural, nas suas especificidades, sejam elas de cunho étnico-racial, de gênero, etário, cultural, também marcados pela dura realidade da exclusão, da discriminação e da desigualdade.

Aproximarmo-nos da sua realidade e da sua trajetória histórica representa um passo fundamental na construção de uma proposição dialógica, democrática, crítica e reflexiva, para não somente reconhecê-los(as) e valorizá-los(as), como também contribuir no processo de desenvolvimento da consciência crítica, como sujeitos cidadãos(ãs) do mundo, ao mesmo tempo em que, reconhecemo-nos construindo-nos como tais, nesta relação, numa dimensão coletiva.

Na EJA, destacamos a possibilidade de potencializar suas aprendizagens, especialmente no processo de conscientização do educando como sujeito, por entender que a construção consciente e crítica de cidadania planetária é empoderadora de sujeitos do mundo nos mais diversos espaços. E é, justamente, no avanço da relação entre os seres humanos, em quaisquer

espaços, especialmente no educativo, que se precisam ampliar as concepções e ações, no avanço do entendimento das interligações no mundo e com o mundo, com o outro e com si mesmos. Não há como estancar ou retroceder diante dos desafios da contemporaneidade.

1.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: EU, ENQUANTO SUJEITO NO MUNDO

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire

Uma trajetória pode ter vários caminhos. Direções a definir... Enquanto gente, muitas escolhas a fazer... Resgatá-la à memória não é uma tarefa fácil, tampouco apenas um exercício ou desafio cognitivo; constitui-se em um privilégio, pois resgatar nossa caminhada é uma forma de revivê-la, é uma verdadeira oportunidade de reflexão *na história em que nos fazemos com os outros*⁵ em teias de vidas entrelaçadas, na convicção de ser *um tempo de possibilidades*⁶.

Na provocação reflexiva, perguntamo-nos sobre o princípio das coisas... Indagar-se é um bom começo. Na caminhada, não apenas pode impulsionar o primeiro passo, como deve estar presente em todo o percurso, se for, como opção consciente. Convocar-se ao desafio de uma pesquisa, numa perspectiva transformadora e coletiva quanto aos seus desdobramentos, não apenas de caráter individual, representa também uma contínua convocação à problematização.

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem. (ALVES, 2015, p. 24-25)

E, assim, com um jardim intitulado **O círculo de cultura no processo de conscientização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na construção da cidadania planetária**, quais seriam os pensamentos da jardineira? De onde teria aparecido este jardim? Responder a essas perguntas não apenas me possibilitou falar da minha implicação na

⁵ Expressão inspirada nas palavras de Freire.

⁶ Expressão inspirada nas palavras de Freire.

investigação a que me propus fazer, como me propiciou uma retomada que me fez enxergar um fio condutor, ainda não tão consciente, na caminhada da vida: *a palavra*!

Lembrei-me, então, de um texto bíblico tão presente em minha formação cristã protestante, desde o meu nascimento:

No princípio era o Verbo [...] Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e sem ele nada do que foi feito se fez. Nele estava a vida, e a vida era a luz dos homens. E luz resplandece nas trevas [...]. (A BÍBLIA, 1980, p. 116 - Novo Testamento)

Para explicar a existência de Jesus, enquanto divino, o apóstolo João utiliza o vocábulo Verbo, que no grego é “*logos*”, que significa originariamente “*palavra*”. Palavra com poder de luz, de vida, de criação, de ação, capaz de resplandecer nas trevas, de desvelar, de transformar...

As palavras bíblicas que tanto povoaram minha mente vieram, desta vez, numa articulação até então não pensada... Apercebi-me, então, de que este vocábulo esteve presente em toda a minha vida com tal força, que a sua introjeção contínua permeou minha trajetória de vida e interveio nos passos que fui escolhendo dar.

A palavra foi, desde o início, em minha vida, propulsora, seja de sonhos, de reflexões, como de ações. Iniciei minhas experiências de comunidade dialógica dentro da minha própria família, onde meu pai, com suas concepções socialistas, trouxe para nossa casa o diálogo como eixo da nossa convivência e da gestão da vida em comum, partilhada com minha mãe, meu irmão, minha irmã e comigo, nos mais diversos âmbitos. Das pequenas situações e decisões pertinentes à nossa infância às maiores, que definiram a nossa caminhada, tudo se tornou pauta de discussão.

Quando declarei, aos doze anos, que seria missionária, já trazia a palavra como anunciadora, como instrumento central da minha atuação no mundo. Mais adiante, já adolescente, perguntei-me inquieta, diante de tantas possibilidades profissionais que me fascinavam, o que realmente escolheria fazer, e entendi que ser escritora era o que mais traduziria o que tinha dentro de mim como desejo de ser no mundo. E a palavra se confirma.

Na caminhada, vislumbrando a porta da juventude, entendi que ser jornalista corresponderia à melhor articulação possível com a escritora já definida no imaginário, trazendo a esta posição uma configuração mais realista. Novamente a palavra aparece, trazendo sua força de denunciar, proclamar, investigar, divulgar...

Mas a trajetória da vida tem seus caminhos, e os caminhos se fazem no caminhar, como diz o poeta⁷... No meu caminhar, por circunstâncias da realidade, estudei, no segundo grau, no

⁷ Referimo-nos ao poeta espanhol Antônio Machado, em suas conhecidas palavras: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

curso de magistério, o que significou minhas primeiras experiências formais como educadora.

A experiência vivida no curso de magistério me levou ao curso de Pedagogia, embora, no ingresso, ainda não tão convicta de que esta seria mesmo minha escolha profissional. Pensava inicialmente que, diante de algumas mudanças planejadas na minha vida pessoal, retomaria o curso de Comunicação para ser a jornalista e cumprir o mapa que havia desenhado há alguns anos atrás.

Paralelamente ao processo formativo da graduação, vivenciei a prática de ser educadora nas séries iniciais. Aprendi com as crianças ensinamentos que os adultos jamais conseguiram me ensinar, confirmando o que sempre esteve presente em mim: a fascinação pela mútua experiência de aprender possibilitada pela vivência educativa. Muito mais do que vivenciar a prática de ensinar, vivi a experiência fundamental de aprender com os educandos. Estes que foram, durante a minha trajetória, meus grandes professores, quando consegui “escutá-los” e percebê-los em sua legítima sabedoria.

Concluí então, minha formação em Pedagogia. Dito em uma frase, parece simples, mas não o é. O processo da graduação representa, sem dúvida, uma oportunidade de confirmação de trilha. Nesse percurso é que, de poros abertos, podemos principiar nos apercebendo do nosso papel profissional, da nossa atuação local, ou até, quem sabe, ampliar nosso olhar como cidadãos planetários, habitantes da casa Terra, enxergar nossa possibilidade de ação no mundo e nos questionarmos quanto a persistir ou não em nossa escolha.

Foi assim que o meu desejo de ser jornalista (para atender aos anseios de uma atuação social transformadora e, principalmente, para alimentar a alma de escritora) foi ficando pelo caminho. A convocação de contribuir para a democratização do saber, como ferramenta libertadora, mostrou-se maior. Fui capturada pelo ideal e enlaçada na missão de educar.

Como a vivência educativa não é restrita ao espaço escolar, mas era nele que eu estava escolhendo estar, compreendi, finalmente, que o que me enredou definitivamente na área de Educação foi a consciência cada vez maior do seu papel social, sua possibilidade de contribuir para a transformação do mundo, especialmente da realidade do meu país e do meu povo, com o qual desde criança me sentia identificada e envolvida. Não havia desistido da palavra, mais do que nunca ela se confirmava como eixo condutor. Existirá algum contexto em que a palavra possa ser mais significativa do que no espaço educativo? Haverá sujeitos que precisem mais da palavra em seu processo de crescimento e transformação do que educandos e educadores?

Durante anos, mesmo identificada com meu papel e comprometida com a minha prática, sentia-me inquieta. Mesmo com uma vivência tão diversa no âmbito escolar, transitando por diversos papéis, tinha o desejo de olhar para fora, fora da realidade da escola particular. Não

me percebia engajada na intensidade da minha convicção de atuar na conquista de uma realidade mais justa e igual na minha terra, com a minha gente. Sentia-me instigada a contribuir com outras realidades educacionais, compartilhando saberes construídos e buscando outras aprendizagens ainda não vivenciadas.

A convocação interna para a atuação no ensino público esteve sempre presente em minha trajetória profissional, pelo profundo desejo de contribuir para a melhoria do ensino público brasileiro, alimentada pela profunda crença no saber como um direito de todos e pelo exercício de liberdade através dele conquistada, pautada no princípio fundamental da democratização do conhecimento.

Assim, iniciei minha atuação na EJA em 2011. Identificada com a classe popular e comprometida com as demandas da educação brasileira, agarrei-me a esta oportunidade como um novo marco na minha trajetória profissional. Mais que isso, uma nova aprendizagem que, não apenas contribuiria para a transformação do outro, como eu tanto pretendia, mas, para minha própria transformação como educadora-educanda e, sobretudo, como gente.

Descobri-me completamente entrelaçada, vinculada aos sujeitos aprendizes e ensinantes deste segmento da educação brasileira. Mais do que isso, comprometida e implicada na reversão de um quadro que revela e denuncia a histórica dívida social, política, econômica e psicológica, sobretudo, a negação de um direito a estes sujeitos que necessitam avançar no seu processo de conscientização e empoderarem-se como tal.

Ao chegar ao chão da Educação de Jovens e Adultos, encontro-me de forma especial como gente, gente desta terra brasileira. Parece que toda a minha caminhada como educadora me encaminhava pela veia da tão presente palavra a este ponto. Todavia, não como um ponto final. A sensação é de um novo começo.

Identifico-me com a EJA em suas raízes na Educação Popular, na qual, mais que ensinante, constituo-me nela como aprendente no contínuo processo de reflexão e militância; junto a todos os seus sujeitos, dos quais também faço parte, num sentimento de pertença cada vez mais profundo. A leitura de mundo, na perspectiva freireana, se reconfigura em mim numa dimensão muito maior que até então. Embora admiradora e já defensora das concepções freireanas desde o magistério e a graduação, tão identificadas com minha própria constituição enquanto sujeito, na EJA, com seus sujeitos jovens e adultos, pude mergulhar de forma mais profunda e vivenciada, numa troca diferenciada da vivida até então com crianças pertencentes a uma classe social e econômica privilegiada em nossa realidade brasileira.

Inserida no contexto da Escola Municipal Padre Confa, situada numa comunidade popular, no Costa Azul, bairro de classe média de Salvador, vivenciei os desafios da sua

cotidianidade, tão rica e complexa em suas experiências e aprendizagens, como também tão carente e distanciada de uma realidade sustentável. Escolhi encharcar-me das partilhas com os educandos e educandas, através do olhar e da escuta, atenta e aberta ao novo advindo da realidade na qual me percebia como parte. Senti-me, então, além de instigada, convocada a uma caminhada coletiva na construção de uma utopia possível. A definição dos passos foi acontecendo ao longo do caminho.

Neste contexto, faço uma escolha que vem carregada de muitas mudanças significativas em minha vida: o tão almejado aprofundamento nos estudos em forma de mestrado será em EJA. O Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) representa, então, um marco na minha vida pessoal e profissional, sem restringir-se ao campo acadêmico, mas na amplitude do ser como gente em busca do processo de humanização, conscientização e emancipação, tão genuinamente fundamentadas em Freire.

E assim, no ingresso, em meio a tantas dúvidas e inquietações, algo estava claro: minha pesquisa seria sustentada na articulação entre o pensamento de Freire e a visão de sustentabilidade que me impregnava há um tempo, como parte da formação pessoal como cidadã planetária. Tal articulação foi tão natural em mim, pois além da grande instigação provocada por dois seminários ministrados pelo Instituto Paulo Freire, na perspectiva da escola cidadã, pautados na visão de cidadania planetária, minha formação familiar favoreceu a internalização deste novo paradigma. A experiência de meu avô, pastor de uma comunidade muito pobre há tempos atrás, cujas carências também chegavam de alguma forma a ele e a sua família, exerceu uma influência significativa na história da família de meu pai e, posteriormente, na nossa. A oportunidade de compartilhar desta vivência tão presente em nosso povo, na tenra infância, transformou-se numa aprendizagem que se tornou um legado para todos e todas nós. Quando os conceitos de Cidadania Planetária, Ecopedagogia, Educação Ambiental, Sustentabilidade chegaram a mim, encontraram um terreno fértil e ávido para tais olhares e posturas.

À medida que fui penetrando nos estudos do MPEJA e eles em mim, algo se estabeleceu como contínuo nas minhas buscas investigativas – o Círculo de Cultura freireano –, acompanhado de uma grande inquietação: Por que uma metodologia tão fundamentada nos pressupostos de Freire, já vivenciada em tempos e espaços conhecidos, com respostas educativas tão significativas, não ser usada largamente em nosso país, especialmente na EJA? Saber que em outros países, a exemplo de Portugal, esta experiência estava sendo vivenciada, inclusive na universidade, inquietou-me ainda mais.

Como não pesquisar o Círculo de Cultura como uma metodologia propícia para uma proposição de formação da conscientização no processo de construção da Cidadania Planetária⁸? Não tão somente a palavra marca presença significativa na minha trajetória de vida, mas sua articulação política, social e crítica também é constituinte do que sou. A palavra empoderada do seu caráter revolucionário e transformador representa a minha busca como educadora, e justifica a mudança de rumo no percurso anteriormente traçado. Pautada em Freire (2014a, p.107), ao dizer que “Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, assim como, que os homens não se fazem no silêncio, e sim, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, sustento a minha opção. Nesta convicção, além da investigação teórica, nos invitamos a elaborar e realizar uma intervenção através da vivência dos Círculos de Cultura.

Na caminhada, fim e começo se entrelaçam. Mesmo quando concluímos, estamos a iniciar algo... As palavras do apóstolo retornam à mente, na minha escolha pela Palavra, que é verdadeiramente Verbo por ser transformadora, num percurso que se abre sempre a um novo começo, expandindo-se, não terminando em finalidades, mas crescendo nas possibilidades de uma trajetória contínua, pois, compreendida como inacabada e incompleta.⁹

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA – TRILHAS PERCORRIDAS

A proposta de trilha desta pesquisa apontou para o desenvolvimento de uma intervenção, tendo como base uma vivência com os Círculos de Cultura como estratégia metodológica que contribuísse para o processo de conscientização dos educandos(as) da EJA da Escola Municipal Padre Confa, no bairro do Costa Azul-Salvador-Ba, na construção da cidadania planetária.

No percurso para a consecução desse intento maior, os objetivos específicos nortearam etapas importantes a serem alcançadas:

- pesquisar sobre a EJA e os seus sujeitos, na perspectiva do direito e da cidadania, buscando uma maior aproximação com as suas especificidades, seu contexto e sua trajetória na realidade brasileira;

⁸ No percurso investigativo, fomos entrelaçando ao conceito de Cidadania Planetária o conceito de Educação Ambiental, ampliando nosso olhar através dos autores que dialogam neste âmbito, inclusive, através das suas contraposições e complementações. A nosso ver, aspecto que enriqueceu nosso estudo e nossa aprendizagem.

⁹ Ângela Antunes em sua tese (p. 66-68) esclarece que, inacabamento e incompletude, na visão freireana, não são palavras sinônimas: a primeira diz respeito ao movimento de “estar sendo” pela necessidade e possibilidade humana de mudança, enquanto a segunda, está relacionada ao “caráter relacional do ser humano”, o não existir sem o outro, sem a relação.

- identificar os pressupostos freireanos que fundamentam o processo de conscientização dos sujeitos da EJA, presentes nos Círculos de Cultura, e sua possibilidade de articulação na construção da cidadania planetária;
- construir uma proposta de intervenção didática, utilizando o Círculo de Cultura como prática metodológica, na construção da cidadania planetária, articulada com a formação do processo de conscientização dos sujeitos da EJA;
- desenvolver a intervenção didática proposta e analisar seus resultados, problematizando as práticas e os conceitos envolvidos, a fim de construir uma comunicação científica que contribua para a EJA, Círculos de Cultura e Cidadania Planetária.

Na busca destes objetivos, definimos realizar uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, na qual, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2015), fenômenos humanos são estudados na realidade vivida e partilhada com outros, no agir e na interpretação do agir, diferentemente das análises quantificáveis, em sua natureza.

A definição da Escola Municipal Padre Confa, como contexto para a intervenção, sendo o espaço de trabalho da pesquisadora, instigou e propiciou utilizar como referência princípios da pesquisa-ação. A escolha por esta abordagem fundamenta-se em aspectos como a implicação do pesquisador, a articulação numa ação coletiva, na qual pesquisadores e participantes atuam conjuntamente, a existência de uma problematização propulsora da ação e reflexão sobre a realidade investigada, pertinentes a esta proposta de intervenção, referendada em Barbier (2007) e Thiollent (2011).

O Círculo de Cultura, na perspectiva freireana, enquanto prática fecunda e legítima no espaço educativo, especialmente na EJA, é colocado na proposição deste estudo, como uma opção metodológica pautada na mediação democrática, crítica, reflexiva, tendo como eixo o diálogo, conscientemente sustentada nas suas interfaces política e cultural, pautada na cotidianidade e em busca da práxis, capaz de gerar transformação local e global.

Este trabalho está estruturado em introdução e quatro capítulos inter-relacionados e as considerações finais:

Esta introdução traz a contextualização do trabalho, justificando a temática e a sua pertinência na atualidade, como também a articulação com a trajetória da pesquisadora, e faz uma síntese inicial da trilha percorrida na pesquisa, seja no âmbito teórico, como interventivo, apresentando uma visão geral da investigação realizada.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido a partir da indagação problematizadora, abordando a pesquisa em seus aspectos político, científico e educativo, explanamos as definições tomadas quanto a tipologias, os procedimentos de coleta

de dados que foram utilizados e a caracterização do *lócus* e dos seus sujeitos para melhor compreendê-la.

No segundo capítulo, abordamos a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, colocando a construção da/na cidadania como eixo central. Neste recorte histórico reflexivo, buscamos caracterizar os educandos da EJA na perspectiva de sujeitos, além de refletir criticamente sobre a EJA como retomada de um direito negado e sobre sua trajetória como uma legítima luta nascida nos movimentos populares.

No terceiro capítulo, fazemos a articulação entre princípios e reflexões sobre a conscientização, a cidadania planetária e o Círculo de Cultura, trazendo a conscientização como conceito central nas concepções freireanas, a importância da formação da consciência planetária para a construção da cidadania planetária e o Círculo de Cultura como prática metodológica pautada na ação-reflexão e no diálogo, com possibilidades de contribuir neste processo.

No quarto capítulo, dados, análises e reflexões desveladas ao longo do processo foram abordados, articulando as construções teóricas tecidas em todo o percurso dialógico da pesquisa com a intervenção realizada, buscando explicitar as compreensões e aprendizagens desenvolvidas.

E assim, com estas ideias e aportes teórico-metodológicos, esta proposta pretende contribuir dialogicamente com os sujeitos da EJA, auxiliando na sua constituição como cidadãos planetários, com a proposição de, diante do mundo, casa de todos os cidadãos planetários, reinventá-lo, devendo cada sujeito iniciar, a partir de si mesmo, a comunhão com os outros.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO: NA INDAGAÇÃO, A BUSCA PELA TRANSFORMAÇÃO

Interessa-nos aqui a curiosidade ao nível da existência. Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiura, esta incontida necessidade de compreender, para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo das suas “visões de fundo”

Paulo Freire

A curiosidade é constituinte em nossa existência. As crianças são testemunho disso: diante dos inúmeros espantos da vida, elas perguntam; às provocações que o cotidiano faz, diariamente, elas buscam responder; querem desvendar o mundo; anseiam compreender a vida. A atitude curiosa, fundamental à postura do pesquisador, está em nós desde que viemos a este mundo tão instigante. Esta talvez seja uma concepção relativamente pacífica, do ponto de vista do discurso, entretanto, na prática, de difícil execução. Somos, desde a infância, muitas vezes, tolhidos em nossas indagações. Os próprios espaços educativos, que deveriam se alimentar diariamente das perguntas, muitas vezes, preferem ignorá-las ou mesmo reprimi-las. Na EJA, constantemente, são silenciadas.

Pesquisa, segundo Bagno (2002) é uma palavra vinda para nós, do espanhol, que a herdou do latim, do verbo *perquiro*, verbo que significava “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir, perguntar; indagar bem; aprofundar na busca feita com *cuidado* e *profundidade*” (grifo do autor). Como ele próprio coloca, esta é uma experiência que está no nosso cotidiano, pois, de alguma forma, somos compelidos a pesquisar. Neste momento, nossa busca tem o intento de uma investigação que traz a especificidade do seu caráter científico, destarte, traz em si “o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (BAGNO, 2002, p.17).

Ao tempo em que nesta compreensão nos imbuímos do rigor necessário à prática do pesquisador, também declaramos identificação com a “nova centralidade” defendida por Santos (2010, p.9), propondo que “a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum”, por entender ser necessário “voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, 2010, p.15).

Neste capítulo, descrevemos uma caminhada investigativa na qual retomamos nossa

indagação problematizadora que, especialmente, impulsionou esta pesquisa e instigou os intentos almejados, explicitando aspectos essenciais no seu delineamento, como suas interfaces educativa, científica e política; as tipologias escolhidas; os procedimentos a serem aplicados; o *lôcus* onde será vivenciada e os sujeitos envolvidos.

Não estamos a apresentar um itinerário determinado ou inflexível; buscando coerência com a teoria freireana, com os princípios fundantes dos Círculos de Cultura, como também pautada nas concepções norteadoras da pesquisa-ação, esta significou uma proposição de uma empreitada coletiva vivenciada por sujeitos, e não uma imposição a ser seguida por simples objetos. Assim, destacamos as palavras de Freire (1983a, p.27): “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Propusemo-nos ao desafio de tentar impregná-las nesta caminhada.

2.1 A PESQUISA COMO CAMINHO: EXPLICITAÇÕES E DESMISTIFICAÇÕES NECESSÁRIAS

O mundo representa para os seres humanos uma permanente instigação. A realidade nos convoca cotidianamente, apresentando indagações que estão imbricadas em nossa própria existência. Como colocam Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p.9), “Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade”. Segundo Freire (2013, p.75), não há como estar no mundo de forma neutra, “de luvas nas mãos” sem nele inserir-se, somente numa postura de constatação. O caminho para o adentramento no mundo implica “*decisão, escolha, intervenção* na realidade”. Adverte quanto aos questionamentos a que devemos nos impor, quando nos propomos a estudar algo:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.
Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (FREIRE, 2013, p.75)

As provocativas indagações de Freire bem cabem ao âmbito da pesquisa. A expressão estudo utilizada por Freire não pode ser aprisionada ao espaço escolar e à vivência específica da sala de aula. Ao nos propormos a pesquisar, também precisamos estar conscientes destas escolhas a fazer, pois, neste contexto, também não há uma opção de neutralidade. Saber que,

enquanto ator social, como coloca Demo (2011, p.14), “o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz, sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve”, convoca-nos a uma postura mais consciente nesta prática. Como explicitam Ludke e André (2015, p.5), “Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições”. Assim, confirmam o caráter político da pesquisa e a impossibilidade de separação do pesquisador do seu objeto de estudo e dos seus resultados. Não há como se abrigar na neutralidade, sem a implicação e a responsabilização pelos conhecimentos elaborados e pelas consequências vindas a partir deles.

Outra cisão sobre a qual Demo (2011) nos alerta diz respeito à teoria e à prática, desempenhadas por sujeitos diferentes, colocando-se em posição de desimplicação na articulação dessas atividades. No caso do pesquisador, equivocando na soberba do domínio do saber, entendendo-se como quem “descobre, pensa, sistematiza, conhece” (DEMO, 2011, p. 13), distancia-se da realidade e do compromisso de nela intervir: o saber desvinculado do mudar. A pesquisa associada a uma elite pertencente ao espaço acadêmico. É preciso “cotidianizar a pesquisa” (DEMO, 2011, p.9), aproximando-a da vida diária como um instrumento de enriquecimento do educador, desmistificando-a (LUDKE, ANDRÉ, 2015, p. 3) do “conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos”.

Assim, desmitificar a pesquisa há de significar também o *reconhecimento da sua imisção natural na prática*, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. (DEMO, 2011, p.14) (grifo do autor)

A socialização dos saberes articula-se com outra perspectiva de Demo (2011, p.44,45), que traz a pesquisa como diálogo, integrada ao cotidiano, colocando o “dialogar com a realidade” como uma possível “definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo”. Ao fazê-lo, “de modo crítico e criativo” as pessoas poderão tornar a pesquisa uma “condição de vida, progresso e cidadania”. Mas é necessário considerar que, colocá-la “como diálogo transformador é processo político de conquista, de construção, de criação, que depende da qualidade política dos pesquisadores, no contexto da respectiva sociedade” (DEMO, 2011, p.42). No espaço da EJA, a proposição metodológica dos Círculos de Cultura, como também a abordagem pautada na pesquisa-ação, nos pareceram apropriadas a esta concepção.

2.2 NA CAMINHADA, ESCOLHAS QUE DEFINEM O CAMINHO

A indagação problematizadora “O Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária?” impulsionou esta caminhada investigativa. Mediante a vivência dialógica com os sujeitos da EJA, educandos(as) – educadores, além da investigação e reflexão teórica, propusemo-nos uma construção metodológica coletiva forjada na vivência dos Círculos, com possibilidade de contribuir para a construção da cidadania planetária, o que representou o produto final desta pesquisa.

Esta não foi uma caminhada solitária, mas vivida no coletivo; nem tampouco definida previamente em passos rígidos. Como as palavras de Freire (2011b, p.213) bem definem: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar”; pretendeu, desde o princípio, ser uma construção pautada na práxis, vivida na ação-reflexão com vistas à transformação.

Sem perder de vista a “rigoriedade metódica¹⁰”, com a qual devemos nos “‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2013, p.28), necessária a toda proposição investigativa e comprometida com a educação, neste caso, com a Educação de Jovens e Adultos, apresentamos a seguir os aspectos norteadores e contextualizadores desta pesquisa.

2.2.1 Tipologia da pesquisa: desenhando um percurso

Ao iniciar a empreitada, buscamos ter a clareza de que (LUNA, 1996, p.12) a “realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador [...]”, o qual precisa estar cômico “do poder relativo da metodologia” e do seu papel de “*intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica” (LUNA, 1996, p.14). (grifo do autor), como também, atentarmos ao desafio colocado pela pesquisa de “desfazer a aparência visível, observável”, surpreendendo ao revelar o que está por detrás. Compreender o pesquisador para além de um coletor de dados, ”mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte” (DEMO, 2011,

¹⁰ É importante ressaltar que a rigoriedade metódica defendida por Freire, e a qual nos referimos, não traz em sua concepção a ideia de rigidez, linearidade ou intransigência, qualidades incompatíveis com a proposição freireana e com a nossa pesquisa.

p.20).

Neste entendimento, para esta proposição de intervenção, optamos por uma trilha investigativa através de uma **pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, sob as bases epistemológicas da pesquisa-ação**.

Configurou-se como uma **pesquisa aplicada ou prática, em relação à sua natureza**, por sua inserção na realidade, de caráter interventivo. Segundo Barros e Lehfeld (2014, p.34), nela “o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer, para a aplicação imediata de seus resultados. Contribui para fins práticos”. Como coloca Thiollent (1997, p.49), a pesquisa aplicada “exige conhecimentos, métodos e técnicas que são bastante diferentes dos recursos intelectuais mobilizados em pesquisa básica. Em particular, são exigidas maiores habilidades de comunicação e trato com pessoas e grupos”. Possibilita o diálogo entre os participantes e destes com a realidade e os aspectos teóricos abordados.

A escolha pela **abordagem qualitativa** foi pautada no entendimento de que a realidade a ser pesquisada nesta proposição traz questões específicas dentro das Ciências Sociais. Como colocam Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p.21):

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p.21)

E complementa, esclarecendo a especificidade da abordagem qualitativa, por ter como objeto de pesquisa o universo da produção humana, sintetizado “no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”, não sendo pertinente expressá-las em números e indicadores, os quais dificilmente poderiam ser quantificados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p.21).

Ludke e André (2015, p.12-14), pautadas nos estudos de Bogdan e Biklen realizados em 1982, apresentam cinco características referentes à pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial por parte do pesquisador;

5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Tais características estão em consonância com esta proposta de intervenção, numa realidade na qual nos encontramos em situação de inserção, com relações estabelecidas com os demais sujeitos dela também integrantes, e nas experiências de diálogos vividas na cotidianidade deste espaço da EJA, *lócus* de pesquisa escolhido. Este contexto, no qual o processo vivido com os demais participantes da pesquisa, entendidos também como sujeitos, exigiu uma preocupação e cuidado com os aspectos envolvidos durante o processo, numa vivência interativa.

A partir deste olhar, no qual nos percebemos numa vivência de inclusão e implicação¹¹, apresentando, dentro desta estrutura social, envolvimento com os desejos e interesses (GATTI apud BARBIER, 2007) nela presentes e com os quais também nos encontramos entrelaçados, a **pesquisa-ação** apontou como que uma referência no caminho da investigação, quanto aos procedimentos. Esta definição contribuiu para que o desenvolvimento deste trabalho acontecesse em diversos momentos do processo, com os outros e não sobre os outros, com os quais já atuamos cotidianamente. Esta opção está calcada no “compromisso social e científico da pesquisa-ação”, segundo Thiollent (2011, p.9), cujo envolvimento com a transformação da realidade não prescinde do rigor científico no qual é pautada. Como afirma:

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 2011, p.28).

Thiollent (2011, p.30) esclarece que as características qualitativas desta modalidade de pesquisa, como a “compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas e a aprendizagem dos participantes” atendem aos requisitos do espírito científico, pois “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”. Entende que a diminuição da ciência a um “procedimento de processamento de dados quantificados” representa uma visão ultrapassada.

Distintamente, a pesquisa-ação se coloca inovadora, posicionando-se conscientemente política, quanto à sua proposição metodológica, como também, valorativa, engajada numa política de transformação, comprometida com aspectos éticos da pesquisa presentes no processo. Em sua função política, aparece, dentre outros aspectos, utilizada como “um instrumento de investigação e ação à disposição de grupos e classes sociais populares” (THIOLLENT, 2011, p.54). Segundo Barbier (2007, p.19), “Ela serve à educação do homem

¹¹ Inclusão e implicação por trabalhar nesta escola como coordenadora pedagógica.

cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade”.

Como o próprio nome indica, a pesquisa-ação conjuga dois termos que apontam o seu duplo objetivo de “transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988 apud BARBIER, 2007, p.17). A teoria e a prática em composição complementar, na qual uma não prescinde da outra, estão voltadas para a mudança de uma situação real impulsionadora dos sujeitos nela implicados.

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

E é nesta interação que a implicação do pesquisador é fundamental na atuação interventiva, numa ação coletiva na qual se coloca engajado e comprometido com a pesquisa em ação, também como sujeito dentro da situação problematizada. Para tal postura, a vivência do diálogo aparece como um aspecto fundamental, onde as relações precisam ser ressignificadas e os sujeitos participantes com o seu direito à palavra garantida. Neste contexto metodológico, também real, destacamos a escuta sensível, imprescindível a esta proposição, seja da metodologia, como da própria investigação como um todo. Pautada na empatia, convoca o pesquisador a entrar em contato com o outro, sentindo o seu universo afetivo, imaginário e cognitivo, numa atitude de aceitação incondicional, afirmando, assim, sua coerência como pesquisador (BARBIER, 2007).

As leituras realizadas a respeito da pesquisa-ação, especialmente, através dos estudos de Barbier (2007) e Thiollent (2011), possibilitaram-nos perceber identificações com as concepções freireanas, como um todo, assim como em aspectos relativos aos Círculos de Cultura. Podemos citar:

- Corresponder a uma revolução epistemológica, representando uma ruptura;
- Prever a comunicação e a conscientização, na perspectiva freireana, como processos integrantes do trabalho de pesquisa;
- Atuar na cotidianidade, a partir da inserção na realidade;
- Conceber os partícipes enquanto sujeitos, enfatizando o desenvolvimento da autonomia, numa proposição metodológica de participação ativa, reconhecendo a contribuição de Freire nesta visão;

- Compreender o papel do pesquisador como mediador, como *animador cultural*¹² do grupo, atuando na vivência do diálogo e exercendo a escuta sensível;
- Articular com intervenções na educação de adultos, na educação popular;
- Objetivar a transformação da realidade, na vivência da ação- reflexão propulsora da práxis, na articulação entre teoria e prática;
- Assumir-se como ato político, consciente da impossibilidade da posição de neutralidade;
- Preocupar-se, no desenvolvimento do trabalho, com os aspectos valorativos, tão presentes na visão freireana, destacando a questão ética;

Assim, na trilha investigativa, em busca de uma proposta metodológica de pesquisa, de aplicação mais coerente com a proposição desta empreitada, entendemos que os pontos de identificação acima citados, como também os demais colocados ao longo deste capítulo, possibilitaram-nos optar por esta tipologia como a referência mais adequada ao nosso contexto e aos nossos propósitos.

2.2.2 Procedimentos e coleta de dados no processo investigativo: importantes passos no trajeto

Como parte do processo de investigação, os procedimentos utilizados e a coleta de dados corresponderam a uma função importante no desvelamento da realidade investigada, constituindo-se em recursos de registro, elaboração e reflexão dos conhecimentos trabalhados na pesquisa em ação.

Dentro desta abordagem metodológica, optamos pela prática da observação participante, pela aplicação de um questionário com o levantamento de dados dos educandos, que possibilitou a identificação e caracterização dos participantes da pesquisa, e pela utilização do Diário de Itinerância, como espaço de registro durante o percurso do trabalho. A vivência dos Círculos de Cultura, como proposta metodológica com possibilidade de contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos participantes, representa um eixo na investigação e, ao mesmo tempo, configura-se como objeto da pesquisa. Ao final, o Grupo Focal foi incorporado ao percurso investigativo, numa proposição avaliativa, ampliando

¹² Grifo feito pela pesquisadora, no intuito de destacar uma expressão utilizada na proposta freireana, especialmente nos Círculos de Cultura, que explicita o papel do educador na vivência desta metodologia.

significativamente a possibilidade de reflexão e análise do/no processo vivido e da contribuição dos Círculos de Cultura dentro da proposição pesquisada.

Também agregamos à caminhada a vivência do Teatro do Oprimido como uma atividade complementar e como outra experiência de diálogo.

A **observação participante**, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p.70), tem uma importância fundamental no trabalho de campo na pesquisa qualitativa, que possibilita a “compreensão da realidade”, como também permite ao pesquisador uma maior liberdade, pois não o aprisiona a um instrumento rígido de coleta de dados. Proporciona “o contato pessoal e estreito” com o fenômeno pesquisado, favorecendo: o uso dos “conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no seu processo de compreensão e interpretação”; a aproximação da “perspectiva dos sujeitos”; a descoberta de “aspectos novos de um problema”; “a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LUDKE, ANDRÉ, 2015, p. 30-31).

Nesta vivência da observação do meio, no qual estão inseridos os sujeitos, é que se procuram os dados que fundamentam a compreensão da realidade a ser investigada. Estes dados, em pesquisas qualitativas, não podem ser vistos de forma isolada, “mas relacionados ao contexto em suas múltiplas relações”. Sendo assim, são considerados “fenômenos, que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das *aparências*. Vai-se à *essência* desses fenômenos e dos fatos através da dinâmica e conexões do objeto em estudo” (OLIVEIRA, 2016, p.80-81) (grifo do autor).

Ao definir esta prática, na qual o pesquisador se coloca numa situação social a ser pesquisada como observador, Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p.70) esclarecem:

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher os dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015, p.70)

Explicita-se, então, a inserção e o envolvimento do pesquisador-observador, esclarecendo a impossibilidade de isolamento e distanciamento absoluto nesta concepção de pesquisa. Representa no contexto da investigação um instrumento de grande valia.

O reconhecimento da sua importante contribuição no processo aparece nas palavras de Ludke e André (2015, p. 30), quando afirmam que “[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”.

É importante esclarecer a utilização do **questionário** dentro desta abordagem eminentemente dialógica. A escolha pelo uso deste instrumento intencionou uma melhor identificação e caracterização dos participantes, objetivando melhor compreender o lugar do qual se colocam no âmbito desta pesquisa, como também na sua própria realidade. Entendemos que as indagações nele contidas deveriam ser abordadas individualmente, de forma escrita, para que os sujeitos se sentissem mais à vontade para respondê-las, sendo preservados na sua privacidade. Definimos seu uso e confirmamos, na prática, o valor da sua contribuição dentro do seu propósito.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados registros a partir da observação participante, das ações e reflexões feitas no percurso. Existem diversas formas de efetuar os registros. Escolhemos o **diário de itinerância** como recurso, agregando gravações e fotografias como recursos complementares. O conteúdo registrado mediante essas vivências, ao tempo em que apresentou uma abordagem do contexto geral, exigiu que atentássemos ao foco do estudo proposto, contendo uma parte descritiva e outra mais reflexiva, segundo orientam Bogdan e Biklen (1982) citados por Ludke e André (2015).

A descritiva compreendeu o delineamento de sujeitos, locais, atividades, eventos, ocorridos, a transcrição de diálogos e os comportamentos dos participantes. Na parte reflexiva, foram incluídas “as observações pessoais do pesquisador”, nas quais apareceram “suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconceções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 35-36). Este foi um material de extrema valia para o processo de análise, no qual recorremos aos registros realizados durante o processo.

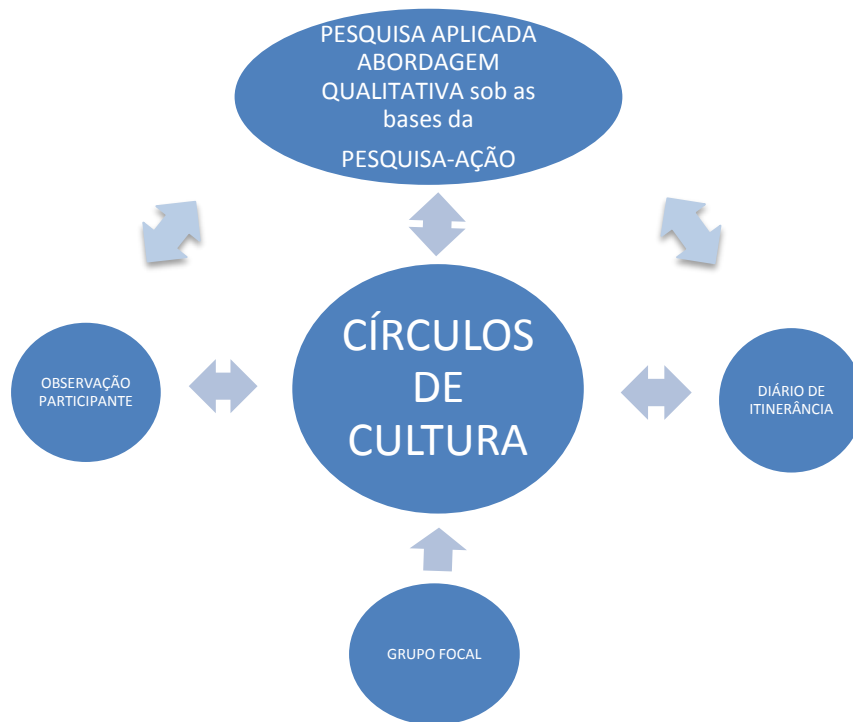
A decisão pela gravação dos momentos em que ocorreram os diálogos, nos dez encontros realizados, foi pautada na busca por uma maior fidedignidade das falas, como defendem Minayo, Deslandes e Gomes (2015), inclusive possibilitando o registro integral, quando necessário. Não utilizamos a filmagem durante os encontros, por uma preocupação quanto à preservação da espontaneidade nestas vivências, que talvez fosse afetada. Importante esclarecer que os recursos utilizados foram feitos com a concordância de todos, com o cuidado e respeito devido aos sujeitos envolvidos, essenciais a este trabalho, inclusive, na escolha dos nomes fictícios, para que fossem preservados em sua identidade.

O diário de itinerância tem um papel e um lugar de relevância dentro da pesquisa-ação, no que se refere ao processo de coleta de dados. Como coloca Barbier (2007, p. 133), “é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo”, no qual o sujeito expressa a sua trajetória. “A itinerância, em sua dimensão planetária, reflete *o jogo do homem* envolvido no movimento do *jogo do mundo*, caracterizado por seu curso” (BARBIER, 2007, p.134)

(grifos do autor). Como “um instrumento metodológico específico”, segundo este autor traz algumas especificidades, como a singularidade, a elaboração diária, elementos autobiográficos, conteúdos objetivos e subjetivos, além da transversalidade. Pode ser comparado ao diário de bordo ou ao diário de pesquisa (BARBIER, 2007, p.133).

Para uma melhor visualização e entendimento da abordagem e trilha da pesquisa, elaboramos a figura abaixo:

Figura 1- Abordagem e Trilha da Pesquisa



Fonte: Autoria da pesquisadora.

A elaboração desta imagem intenta favorecer a visualização e, conseqüentemente, o entendimento da opção metodológica feita em seu conjunto, quanto à definição da tipologia e da abordagem, como também procedimentos de coleta de dados configurados num processo dinâmico e interligado. Intencionalmente destacamos os Círculos de Cultura em sua importância e centralidade, sem esquecer de situar o grupo focal em seu caráter avaliativo e, por isso, o único com a seta em uma só direção. Além da função de avaliar, aconteceu após os Círculos.

Para a consecução desta proposição investigativa, ponto fundamental numa pesquisa aplicada, elaboramos uma proposta de intervenção, inserida na configuração acima descrita, planejada em dez encontros, conforme organizamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sequência dos encontros realizados

ETAPAS PROPOSTAS	ENCONTROS	OBJETIVOS
Apresentação da proposta da pesquisa e assinatura do contrato.	1º	• Apresentar a proposta da pesquisa, as condições da sua realização e os direitos garantidos aos participantes no contrato, numa proposição de discussão e reflexão. • Levantar tema(s) gerador(es) dos Círculos de Cultura a partir do coletivo.
Preenchimento do questionário para caracterização dos participantes e retomada da proposta da pesquisa	2º	• Identificar e caracterizar os participantes da pesquisa, intentando uma maior aproximação com as suas especificidades e realidade. • Retomar a discussão sobre a proposta da pesquisa para esclarecimentos necessários, mantendo a provocação e garantia do diálogo. • Levantar tema(s) gerador(es) dos Círculos de Cultura a partir do coletivo.
Vivência dos Círculos de Cultura	3º 4º 5º 6º	• Analisar, refletir e avaliar o potencial enquanto metodologia didática que contribui para a construção da cidadania planetária no processo de conscientização a partir da experiência prática.
Vivência do Teatro do Oprimido	7º 8º	• Realizar a vivência do Teatro do Oprimido, articulada com os Círculos de Cultura, como uma possibilidade de complementaridade de vivências dialógicas, pautada em pressupostos freireanos.
Vivência do Grupo Focal	9º 10º	• Avaliar a vivência dos Círculos de Cultura e as contribuições percebidas pelos participantes, tendo em vista a proposição da pesquisa.

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Consideramos como dialógicos os encontros realizados, pois em toda sua vivência, buscamos atentar à coerência metodológica, tanto da pesquisa-ação, como dos Círculos de Cultura, na garantia do espaço democrático, pautado na dialogicidade. Para tanto, não somente organizamos a sala de forma circular, como dispusemo-nos espacialmente no mesmo plano, educadoras e educandos (as), demarcando visualmente a horizontalidade dos saberes, concepção também favorecida pela instigação ao diálogo, em todo o processo, estimulando a participação de todos e atentando à importância do respeito e da valorização da expressão das diversas opiniões e saberes, na garantia da fala de cada um e no direito de todos à escuta.

A turma definida para esta intervenção foi a do Tempo de Aprendizagem V (TAP V), na EJA II. Adiante, na descrição dos sujeitos participantes, explicitaremos esta escolha e as características deste grupo.

O primeiro encontro, conformado como o momento de abertura, por sua característica “inaugural”, teve como eixo de discussão e reflexão a apresentação da proposta da pesquisa e a assinatura do contrato. Foi servido inicialmente um lanche, o qual significou um momento de acolhimento, interação e aprendizagem, não somente neste, mas em todos os encontros realizados. Em seguida, fizemos a entrega de uma pasta contendo caneta, lápis, borracha e folhas de papel A4, a fim de serem utilizados como apoio durante os encontros para os registros necessários.

Avaliamos uma participação ainda muito acanhada dos(as) educandas(as), neste dia, mesmo sendo incentivados, ao longo da reunião, a colocar suas dúvidas, impressões e inquietações. Enfatizamos este momento como uma garantia de direitos e externamos o respeito e acolhimento aos diversos posicionamentos e esclarecimentos surgidos diante do que estava sendo proposto. Tanto explicitamos as condições e direitos, no caso de optarem pela participação na pesquisa, como o de não participação, inclusive, assegurando a aula em outra turma, sendo esta a escolha.

Realizamos a leitura coletiva do contrato, fazendo instigações que favorecessem uma compreensão mais ampla da proposta da experiência que estava sendo apresentada e das suas condições e implicações. Nesta oportunidade, já iniciamos uma reflexão sobre a temática da pesquisa, através do título, na busca da compreensão das palavras nele contidas. Esta etapa já começou a dar pistas sobre os temas geradores que poderiam ser trabalhados nos Círculos que foram realizados posteriormente.

Enfatizamos a perspectiva coletiva na vivência da pesquisa, explicitando a necessidade da participação de todos, inclusive em decisões que seriam necessárias na caminhada. Destacamos a importância do compromisso e implicação com o seu desenvolvimento, quando

demarcamos o lugar de todos como sujeitos da pesquisa, e não objetos, fala enfatizada em todo o percurso.

Desde o primeiro dia, foram abordadas as atribuições dos participantes da pesquisa para uma melhor organização das nossas ações.

Quadro 2 - Atribuições da pesquisadora e dos participantes da pesquisa

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES
PARTICIPANTES/ EDUCANDOS(AS)	• Participar da etapa de intervenção da pesquisa, contribuindo com sugestões, questionamentos, validações, engajando-se e comprometendo-se com sua realização. • Participar dos Círculos de Cultura, especialmente na vivência dos diálogos, na crescente consciência e empoderamento do lugar de sujeitos.
PESQUISADORA	• Mediar o processo de intervenção, nas diversas etapas, buscando articular os aspectos teóricos e práticos necessários à consecução dos objetivos da investigação e a realização dos encontros de forma coerente com a proposição da pesquisa. • Animar os Círculos de Cultura vivenciados, fundamentada nos pressupostos freireanos, aberta ao contexto, atentando à necessária reinvenção instigada por Freire, diante da realidade apresentada.
PARTICIPANTE / PROFESSORA DA TURMA	• Apoiar o desenvolvimento da intervenção, realizando registros fotográficos e escritos, contribuindo para a organização dos materiais e das etapas vividas em cada encontro. • Dialogar criticamente durante o percurso, especialmente com a pesquisadora, intencionando sinalizar pontos significativos para a melhoria da prática, possíveis à função predominante de observadora.

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Esclarecemos que, embora estivéssemos em papéis diferentes, estávamos todos como aprendizes na vivência da pesquisa, na qual também nos encontrávamos diante de um novo desafio.

Realizamos o segundo encontro, apresentando como principal objetivo o preenchimento do questionário, a fim de coletar informações que possibilitaram uma melhor identificação e caracterização dos(as) educandos(as) participantes, contribuindo para uma maior compreensão dos sujeitos e das suas realidades.

Nesta etapa houve uma ampliação na participação do grupo. Desde o momento inicial, com o lanche, apresentaram uma postura mais interativa, como também a seguir, quando retomamos alguns aspectos do contrato e do desenvolvimento da pesquisa, colocaram algumas dúvidas. Aproveitamos para validar e incentivar a postura investigativa e provocar a reflexão a partir da organização da sala como propícia à concepção de horizontalidade dos saberes.

Relembramos alguns aspectos gerais da pesquisa para que pudessemos coletivamente compreendê-la melhor, assim como a participação que teríamos no processo.

O título da pesquisa pareceu novamente complexo para o entendimento nesta etapa inicial. Então, numa reflexão coletiva, partimos da leitura do todo e depois fomos para as partes, buscando compreender as palavras nele contidas, trazendo-as para a realidade mais próxima, tendo como ponto de partida as próprias vivências e concepções sobre elas. Na “leitura de mundo” buscar a compreensão da totalidade. Em consonância com a abordagem freiriana, na etapa da investigação temática, a compreensão do todo antecede a das partes, e estas, ao serem conhecidas separadamente, precisam retornar ao todo, na relação e interação, como elementos de um contexto maior (FREIRE, 2014a).

Neste contexto reflexivo, a palavra cidadania apareceu com ênfase, seja por parecer estar mais no domínio da compreensão ou por representar um aspecto de valor significativo. Assim, destacou-se como o possível tema gerador do 1º Círculo de Cultura, que aconteceu no encontro seguinte.

Na finalização deste encontro, o grupo demonstrou um avanço no entendimento da proposta da pesquisa. No momento da finalização das atividades do dia, quando indagamos se ainda gostariam de colocar algo ou fazer alguma pergunta, Estrela¹³ falou: “*Soraia, durante o período da pesquisa, você vai dar sempre esses papéis assim para a gente responder, ou vai ter momentos que nós vamos falar da gente ou de outros assuntos?*”

A nossa intenção de privilegiar o espaço da oralidade foi confirmada pelo questionamento de Estrela e contribuiu para esta definição, pois já entendíamos como demanda, confirmando assim a necessidade do espaço para o diálogo e para a discussão das questões do entorno, da realidade. Essa foi uma das situações vividas durante a intervenção, na qual a “escuta sensível”¹⁴ e a interação com os sujeitos foram fundamentais para o delineamento da caminhada, para o caminho que se fez no caminhar.

¹³ Pseudônimo de uma educanda participante, escolhido por ela mesma. Adiante explicitaremos a definição dos pseudônimos, atendendo à preservação da identidade dos participantes.

¹⁴ Escuta sensível é uma expressão que aparece, algumas vezes, neste texto, por sua pertinência nesta abordagem metodológica. Utilizada por Barbier como uma “escuta/ver” “apoiada na empatia”, “na aceitação incondicional do outro” (BARBIER, 2007, p.94).

Um caminho construído no seu percurso está aberto às possibilidades do inesperado, dos inéditos de Freire (2014a)¹⁵, dos espantos de Rubem Alves¹⁶. No planejado, o lanche foi colocado como um momento de acolhimento para favorecer a interação e integração do grupo. A escolha pelas receitas com reaproveitamento de alimentos buscou coerência e alinhamento com as concepções da pesquisa e, na vivência, esta abertura dos encontros se potencializou como uma experiência significativa de aprendizagem. Na prática se delineou de forma mais ampliada, tanto na sua duração como na contribuição interativa e reflexiva que proporcionou.

Fotografia 1: Momento do Lanche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

¹⁵ Freire traz a possibilidade dos inéditos, adjetivando-os como viáveis, como integrantes de uma proposição educativa libertadora, sustentada na esperança e na práxis capaz de transformar.

¹⁶ Para Rubem Alves, causar espantos deve estar presente na prática do educador, que entende como seu papel estimular o desejo de conhecer o novo, de aprender.

Após esses dez encontros previstos antecipadamente, foram acrescidas mais 5 reuniões e contatos via e-mail ou presenciais, nos quais foram socializados os textos que estávamos construindo no percurso da intervenção, inspirados na perspectiva da pesquisa-ação. Nestes momentos, os participantes e colaboradores foram instigados a contribuir com seu olhar e intervenções. Esses encontros não corresponderam a objetos de análise nesta pesquisa, entretanto contribuíram para a sistematização do texto da pesquisadora, para a construção de uma escrita mais legítima dentro da abordagem metodológica escolhida.

Mesmo tendo uma duração mais curta e sem a configuração dos dez primeiros encontros, também representaram situações de partilhas, aprendizagens. Embora fossem norteados inicialmente pela escuta do texto socializado, traziam indagações, esclarecimentos e validações a partir do conteúdo apresentado. Contamos com a participação dos integrantes da pesquisa e com a contribuição dos gestores da escola, da outra coordenadora pedagógica, da professora, de três diretores da associação de moradores e de um dos moradores mais antigos da comunidade.

2.2.2.1. Círculos de Cultura como metodologia didática

Nesta caminhada investigativa, retomemos a questão problematizadora que impulsionou a busca desta pesquisa e que traz internamente o propósito desta caminhada: “O Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária?”.

A escolha por esta metodologia, como temos colocado ao longo da nossa reflexão, foi pautada na sua identidade histórica e política, que a legitima como uma construção nascida e voltada fundamentalmente para as classes populares, tendo inclusive seu nascedouro em nosso país. Como uma proposição pedagógica democrática e libertadora, vivenciada no processo de conscientização, pautado na ação e na reflexão, capazes de forjar a práxis transformadora a qual nos propomos no espaço educativo e no mundo, apontou-nos o potencial de assunção de um intento tão necessário, mas também desafiador.

Propusemos, então, a vivência dos Círculos no âmbito da nossa pesquisa, conscientes de que representa uma revolução paradigmática na EJA no âmbito das nossas práticas escolares, pois, apesar de ter sido forjada na própria Educação de Adultos ou na Educação Popular, desde os anos de 1960, não está presente em nossas escolas.

Diante de tal desafio, elaboramos uma proposta na perspectiva da provisoriidade e da incompletude, sem abandonar o compromisso e o rigor necessários ao educador implicado e

consciente do seu papel. Sendo assim, trata-se de uma proposição aberta, sobretudo, no ato da sua vivência, pois, de outra forma, estaria incoerente com a concepção e os pressupostos dos Círculos, como também da pesquisa-ação, abordagem metodológica que referencia o percurso da pesquisa.

Após diversas leituras e releituras da sua obra, como também de outros autores precursores de suas concepções, especialmente, para esta etapa de construção da proposta de intervenção, além do próprio Freire¹⁷ em suas diversas obras, pautamo-nos em Brandão (1986)¹⁸, Romão e Rodrigues (2011)¹⁹, e no texto de Loureiro e Franco (2014)²⁰, entre outros.

Inquietava-nos, entretanto, o desejo de vivenciar na prática a metodologia freireana, como também, de aproximação da prática de um registro de vivências realizadas, antes da nossa própria experiência na pesquisa. Após algumas tentativas de visitar grupos e espaços onde acontecessem a vivência dos Círculos de Cultura, sem êxito, retomamos a investigação teórica.

Nesta caminhada, escolhemos como referência de planejamento o trabalho desenvolvido pelo professor Luís Alcoforado, na Universidade de Coimbra, no qual aparecem como tópicos norteadores “os temas geradores, as justificações para a sua escolha e as ideias principais”, orientadoras para sua realização (ALCOFORADO, 2016, p.98), o qual nos ajudou a concretizar uma proposição para a vivência prática.

Na perspectiva freireana da reinvenção, na qual Freire faz uma convocação a que se recrie a partir da própria vivência, adaptamos o quadro por ele construído no intuito de sistematizar a nossa vivência nos Círculos de Cultura nesta pesquisa.

¹⁷ Freire (1982), (1983a), (1983b), (1983c), (1997) (1998), (2000), (2003), (2008), (2011a), (2011b), (2011c), (2011d) (2012), (2013), (2014a), (2014b), (2015), (2016) e (2017)

¹⁸ Referimo-nos à conhecida obra O que é o método Paulo Freire.

¹⁹ O livro utilizado para esta fundamentação foi Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas.

²⁰ Pautamo-nos no capítulo Aspectos Metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental, do livro Educação Ambiental, dialogando com Paulo Freire, organizado por Loureiro.

Quadro 3 – Círculos de Cultura Vivenciados

CÍRCULO/TEMA GERADOR	SURGIMENTO DO TEMA	JUSTIFICATIVA	IDEIA ORIENTADORA
1º CÍRCULO: CIDADANIA	No 2º encontro, durante a discussão e a reflexão sobre o título da pesquisa, esta palavra pareceu central no debate, quando apareceu com intensidade o lugar de cidadãos.	Na realidade brasileira, a negação dos direitos concernentes ao cidadão convoca ao diálogo e à reflexão permanentes sobre a compreensão da cidadania e do ser cidadão.	Refletir sobre a concepção de cidadania, relacionando-a com a realidade vivida e o seu exercício.
2º CÍRCULO: CLASSE TRABALHADORA	No diálogo sobre cidadania, no 1º Círculo, ficou enfaticamente demarcada a divisão de classes, com ênfase na posição da classe baixa, da qual se reconheceram pertencentes. No processo da discussão, foi identificada como a classe trabalhadora brasileira.	A classe trabalhadora brasileira, vilipendiada historicamente em seus direitos, situada predominantemente, na classe baixa, representa um tema significativo, especialmente por seu caráter identitário na EJA.	Situar a classe trabalhadora brasileira, abordando seu cotidiano, suas características e desafios.
3º CÍRCULO: DESIGUALDADE	No 1º e 2º Círculos, discutindo cidadania e classe trabalhadora (classe baixa). O tema desigualdade apareceu explicitamente e instigou muitas falas, indagações e posicionamentos. A demanda em abordá-lo foi clara, inclusive o termo foi colocado em destaque por uma educanda no processo da discussão.	A desigualdade é uma realidade presente no mundo e, no Brasil, afeta a classe popular na retirada dos seus direitos fundamentais.	Discutir sobre a desigualdade, a partir de realidades mais próximas e mais distantes, intentando compreender suas imposições, como também, suas possibilidades de mudanças.
4º CÍRCULO: SUSTENTABILIDADE	No desenvolvimento do debate no 3º Círculo, uma educanda relacionou a desigualdade ao desperdício no Brasil e sua colocação suscitou outras falas, indicando ser um tema de interesse e importância para o grupo. Nesta discussão ampliamos o termo para sustentabilidade.	Para além do modismo, sustentabilidade é um tema de relevância para todo o mundo, fundamental na compreensão da cidadania planetária. Tratá-lo é mais que uma orientação, é uma questão de sobrevivência.	Abordar o tema sustentabilidade, a partir da cotidianidade, buscando uma compreensão mais ampla e crítica, enfatizando a relação entre ser humano e o planeta, como parte dele.

Fonte: Adaptação da pesquisadora a partir do modelo proposto por Alcoforado (2016).

A vivência dos Círculos de Cultura, conforme apresentamos no quadro acima, significou um desafio na busca de articular coerentemente a teoria, enquanto fundamento e discurso, com a prática, a qual significou uma construção coletiva, atendendo à perspectiva freireana. Como bem colocou Oliveira (2015, p.41), no contexto da EJA, configurou-se como uma prática educativa que propõe “as mudanças necessárias para o trabalho com segmentos das classes populares, com o objetivo de superar a educação bancária”. A cada encontro, íamos construindo nossas aprendizagens, através do debate, da reflexão e revisão das nossas práticas e concepções.

No papel de animadora-cultural, foi de fundamental importância colocar-nos de forma atenta, implicada, sensível e crítica na vivência dialógica, para que pudéssemos identificar, individual e coletivamente, os temas geradores surgidos nos Círculos. Segundo expomos no Quadro 3, a cada encontro surgia um tema gerador para o posterior.

Para a realização deste trabalho, buscamos utilizar recursos variados e atualizados, na tentativa de instigar e problematizar nossas discussões e reflexões, de forma criativa, contextualizada e crítica. O relato de Freire (2015), em seu livro autobiográfico, *Cartas a Cristina*, representou uma fonte inspiradora:

Preparávamos os materiais para as discussões tendo em vista os recursos que dispúnhamos. Quadro-negro, giz, flanelógrafo, projetor de slides, gravador. Penso no que poderíamos fazer hoje com os recursos tecnológicos à nossa disposição... (FREIRE, 2015, p.193)

Utilizamos, então, os mais diversos materiais, fossem pensamentos, músicas, imagens, vídeos... todo e qualquer recurso disponível, que possibilitasse a codificação²¹ e a decodificação²² dos temas abordados, contribuindo para o processo de conscientização dos sujeitos e para o desvelamento da realidade a ser compreendida e transformada. Este foi um desafio a que nos determinamos na realização dos Círculos de Cultura, que tiveram uma duração média de uma hora e quarenta minutos.

²¹ Gutierrez, no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN, ZITKOSKI (orgs), 2017), coloca que “A codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la”.

²² A decodificação, segundo Gutierrez, no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN, ZITKOSKI (orgs), 2017), é uma análise crítica, quando a realidade codificada é problematizada e se alcança uma compreensão mais profunda, possibilitando um conhecimento novo.

Fotografia 2 - Momentos dos Círculos de Cultura



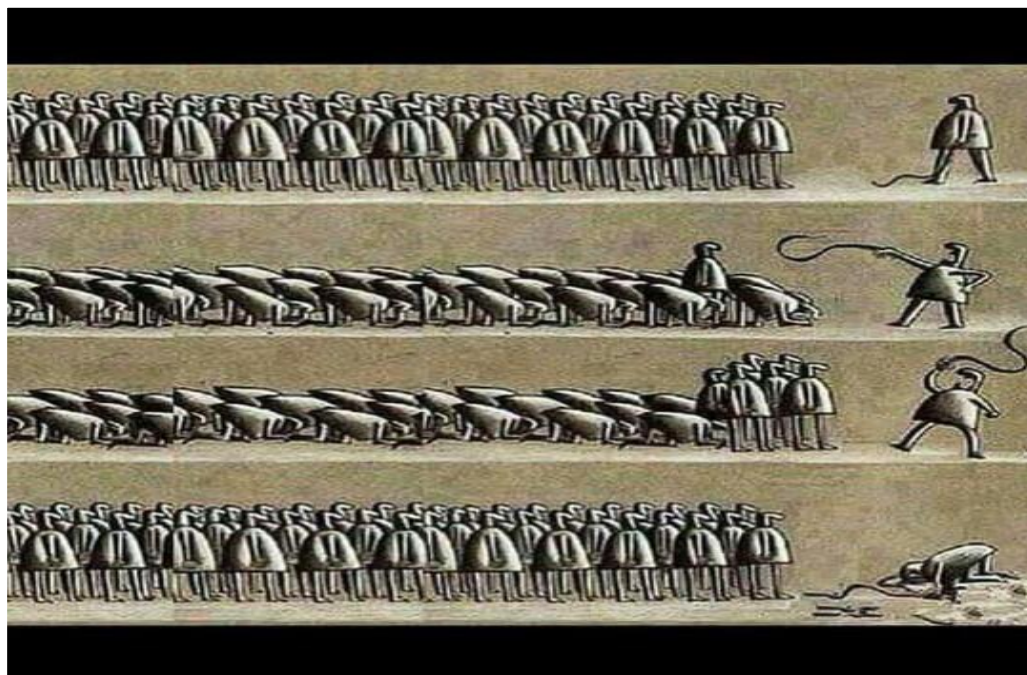
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No **1º Círculo**, após o momento de acolhimento, retomamos o nome da pesquisa, mais uma vez ressaltando seu caráter participativo e coletivo. Depois, compartilhamos a observação feita nos dois primeiros encontros, de que muitos não se tratavam pelo nome, e apresentamos a sugestão do uso do crachá. Foi uma sugestão bem recebida e combinamos que seria utilizado por todos nós, participantes da pesquisa. Seu uso ao longo dos encontros, embora não utilizado por todos, em todos os dias, favoreceu a comunicação e a interação.

Iniciamos a reflexão sobre o tema gerador “**Cidadania**”, discutindo as concepções a seu respeito. Em seguida, ouvimos a música *Cidadão*, de Zé Ramalho, acompanhando com a cópia da letra; uma música conhecida, predominantemente, pelas pessoas do grupo com maior idade e, também, apreciada por todos. No diálogo sobre o seu conteúdo relacionado ao tema cidadania, vários(as) educandos(as) mostraram-se envolvidos(as) e participativos(as). Ao longo da discussão, os pontos de reflexão mais instigantes foram a negação de direitos, a divisão de classes e a desigualdade social. Em diversas falas aparecia a relação do tema com as questões da cotidianidade.

No percurso dialógico, projetamos duas charges, em momentos diferentes, que provocaram significativamente o grupo:

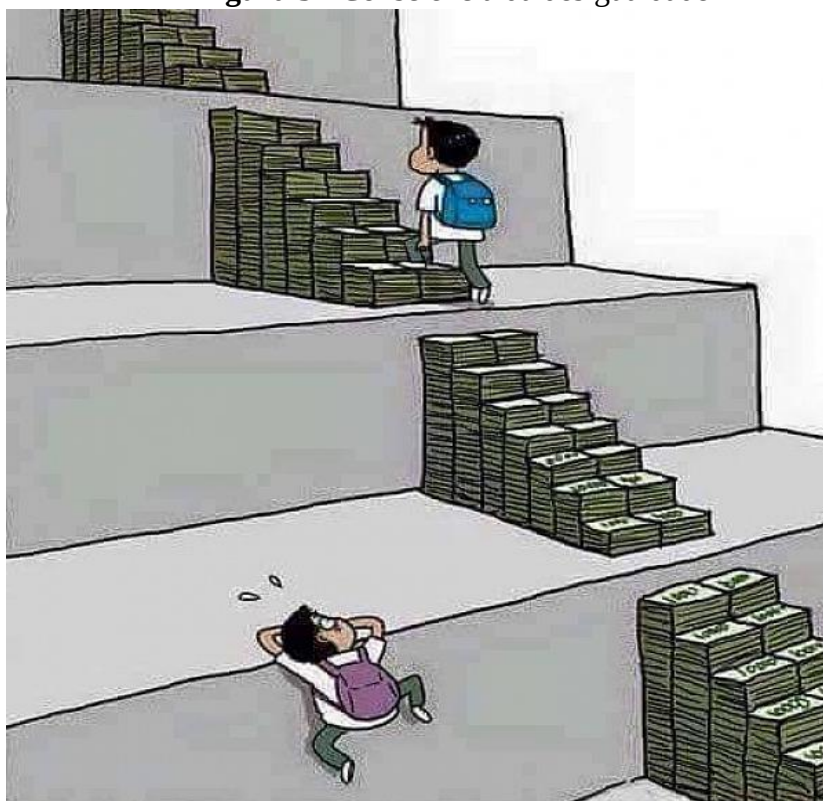
Figura 2 - Cidadania como união*



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/0e/9e/02/0e9e02434ddd662f938ee5c9da2fe065.jpg>.

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Figura 3 - Consciência da desigualdade*



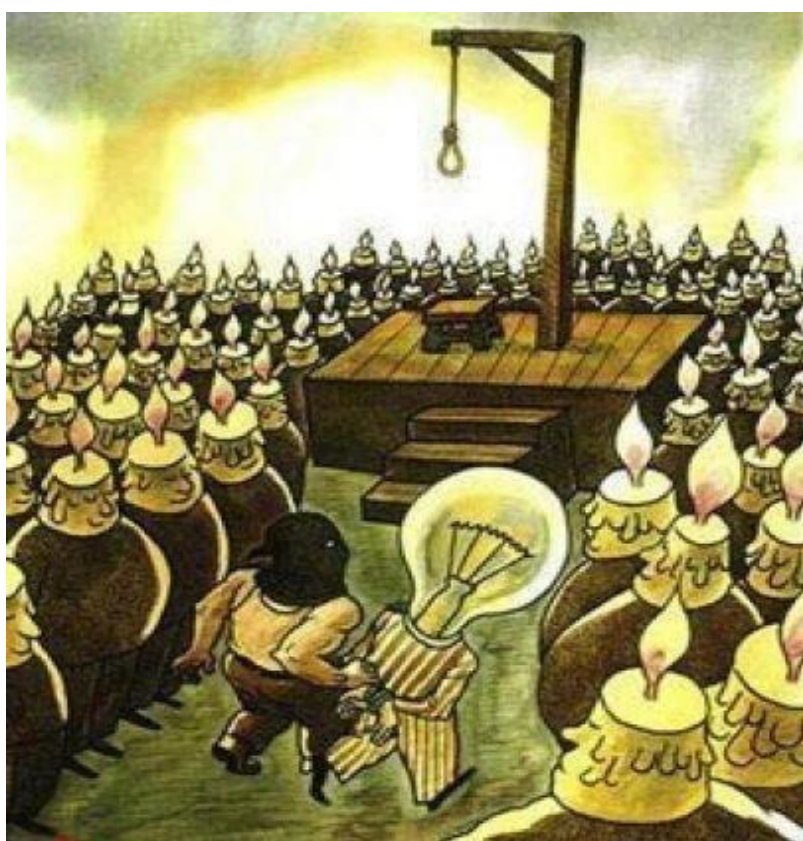
Fonte: <http://cdn.bursahayat.com.tr/galeri/2016/09/20/257-gercek-hayati-en-iyi-anlatan-karikaturler-57e192b94787d.jpg>

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

É importante ressaltar que as reflexões não se detiveram a constatações da realidade, mas trouxeram colocações que expressavam busca de possibilidades, contexto discursivo no qual a palavra união apareceu como sinônimo de cidadania e possibilidade de mudança, acrescida do termo esperança, que também foi trazido ao debate.

Quando avançaram no percurso reflexivo, conseguindo cada vez mais estabelecer relações entre as falas e posicionamentos, ampliamos o diálogo e a problematização com outra charge:

Figura 4 - Consciência na relação de poder*



Fonte: https://scontent-ams3-1.cdninstagram.com/vp/a06efac694e199964a83fc1df6f0e061/5CC4E680/t51.2885-15/e35/20225493_854013031431958_6621146378359799808_n.jpg?_nc_ht=scontent-ams3-1.cdninstagram.com&se=7&ig_cache_key=MTU2NzU3MDQ4NzA3NTMyOTU1Mg%3D%3D.2

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

No caminhar do debate, surgiram falas relativas ao direito ao voto e à possibilidade do povo se articular coletivamente. Então, refletimos sobre uma charge relacionada à discussão.

Figura 5 - O poder do povo cidadão*



Fonte: <https://docplayer.com.br/docs-images/79/79064621/images/91-0.jpg>

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Mais uma vez responderam à provocação num diálogo bem reflexivo, ao qual agregamos o pensamento de Freire (1997, p. 119) – “A cidadania não chega por acaso: é uma construção que jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão.” –, que também foi analisado e discutido no grupo. Fomos caminhando coletivamente no processo de conscientização.

No **2º Círculo**, após o acolhimento, lembramos alguns pontos tratados no Círculo anterior, inclusive, projetando charges utilizadas, resgatando, ampliando ou até ressignificando colocações feitas anteriormente.

Retomamos o pensamento de Freire, articulando com a etimologia das palavras cidadania e político, como ampliação da reflexão feita num primeiro momento. Nesta retomada, fomos, mais uma vez, fazendo a interpretação do todo e das partes para retornar à totalidade. Mais uma vez os(as) educandos(as) demonstraram interesse em compreender os vocábulos presentes na discussão na proposição de codificação e decodificação.

A seguir, fizemos a leitura da música Janaína, do grupo Biquíni Cavadão, antes de ouvi-la novamente, atendendo a sugestão de Água²³. Esta música, que foi tocada no encerramento

²³ Pseudônimo de uma educanda participante, escolhido por ela mesma.

do 1º Círculo, ficou como uma provocação de reflexão para ser debatida no 2º Círculo.

Esta última atividade foi proposta no 1º Círculo, pois as questões relativas à cidadania discutidas apareceram entrelaçadas com as questões da classe baixa, da classe trabalhadora.

O tema gerador “**Classe Trabalhadora**” foi entremeado pelos pontos do encontro anterior e por um episódio vivido pela comunidade no fim de semana, resultante das questões sociais, econômicas e políticas vividas. Nitidamente foi um assunto mobilizador, que também enveredou pelas questões da desigualdade e da classe baixa, abordada na sua identidade de classe trabalhadora. No desenvolvimento das reflexões, aparece a questão do poder e o reconhecimento desta classe como maioria no cômputo da população total.

Neste ponto da discussão, refletimos sobre uma charge que pareceu relacionada a muitos aspectos já colocados na caminhada:

Figura 6 - As relações de poder*



Fonte: https://instagram.fhrk1-1.fna.fbcdn.net/vp/5da411f1f6eb256d7f76f9942c7a9676/5D25F02D/t51.2885-15/e35/51381481_381208899099691_2029379238017112885_n.jpg?_nc_ht=instagram.fhrk1-1.fna.fbcdn.net&se=7&ig_cache_key=MTk4NzA5NzczMDM1MDE0NDcwOQ%3D%3D.2

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Refletir sobre as relações de poder possibilitou a retomada das questões da classe trabalhadora, quando voltamos a analisar e discutir a música Janaína, estabelecendo relações

com o cotidiano e a classe trabalhadora, especialmente, com a rotina dos participantes.

Duas outras imagens instigaram a pensar sobre a identidade da classe trabalhadora no Brasil, sobre os seus direitos, ao tempo em que apareceram pontos, como a exploração do trabalho infantil das crianças populares e do racismo também presente nas relações de trabalho.

Figura 7 - A identidade da classe trabalhadora*



Fonte: https://cdn-images-1.medium.com/max/1600/1*76QR6YB6i4BUvyfn85S2og.png

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Figura 8 - Trabalhador de nascença*



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/71/b8/80/71b880c8c668500bf4a0d0ca9a612bc2.jpg>

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Encerramos com a música Fábrica, do grupo Legião Urbana, fazendo a leitura e

cantando.

No **3º Círculo**, mantivemos o encaminhamento de, após o acolhimento, rever os temas dos encontros anteriores. Pareceu-nos uma forma eficiente de nos situarmos no percurso reflexivo, numa abordagem articulada, o que contribuiu, inclusive, quando algum participante necessitou se ausentar em algum dia e pôde se inteirar de alguns pontos destacados.

Iniciamos a discussão sobre o tema gerador **“Desigualdade”**, ouvindo a música sugerida por Água (proposta acolhida pelos demais), Barrados, de Edson Gomes, e acompanhando com a cópia da letra. Projetamos uma imagem ao fundo relacionada ao tema, também como provocação ao diálogo.

Figura 9 - Desigualdade (In) visível*



Fonte: https://cdn-istoe-ssl.akamaized.net/wp-content/uploads/sites/14/2018/01/10677652-high_pb.jpg

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Foi uma cena muito instigante para o debate, até porque trouxe conteúdos muito próximos.

Em seguida, apresentamos três outras imagens que, também, incitaram significativamente o grupo. Durante o debate, articulamos com a letra da música analisada.

Figura 10 - O abismo da desigualdade*



Fonte: <http://assets.izap.com.br/agenciasocial.org.br/uploads/noticias/cache/1140-642-resize/desigualdade-social.jpg>

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

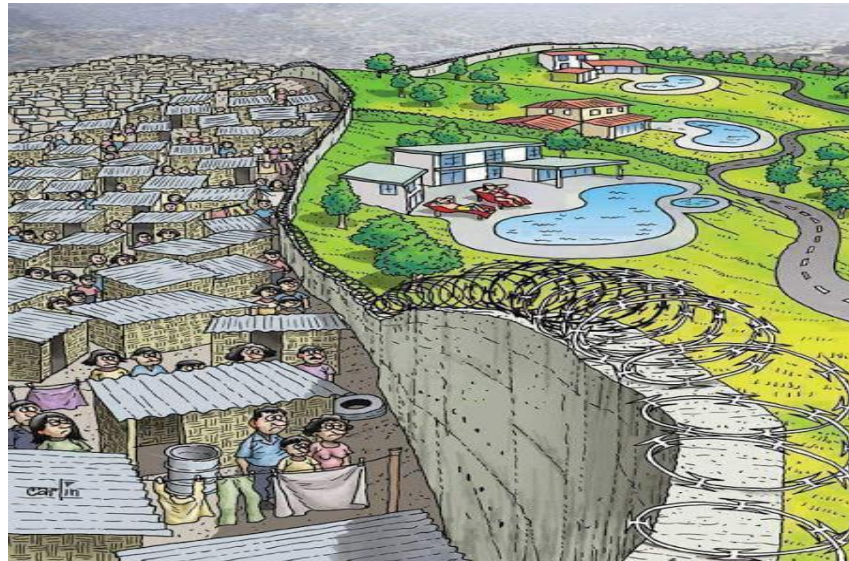
Figura 11 - A desigualdade definida por muros (1) *



Fonte: https://lh6.googleusercontent.com/proxy/hiwAbZjSQErSkNtBSfcc_mlerQ6rS1tY7NK18h8B641ocsIiV6DC26gTJCJptfM5IKZCW2lnh_cCkABV4X7WXSWhFcy0u66Mrlz2VB34kknKcFeKvLrWmyG7wtvVRf6PVUBUBYVFPgKecKpoT9A5LH8faF2WW-sgKA5Vt08qA1R3lmoMHxdEiz0PHKxtN6gX7osxkGvwuWIPafCoGWam8xv_Q0oJXMeXZdAv9NBEOZdIBQWrkTzfqpX_NOrmDUM8SorjDhNNk8NNTH0HkXs6c5qe6zY2V9p-z324ee9JSytza6oUuulJ2GollcUukqb7HigxMoY2cc=w1200-h630-p-k-no-nu

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

Figura 12 - A desigualdade definida por muros (2) *



Fonte: https://mrmondialisation.org/wp-content/uploads/2019/02/48417078_2287030614661964_5818905414418300928_o.jpg

*título criado pela pesquisadora conforme a proposta da atividade

A abordagem foi envolvente, pois os participantes estabeleceram muitas relações com a própria realidade, com o cotidiano. Palavras como preconceito, racismo e esperança voltam a aparecer. Desigualdade se confirma como um tema extremamente mobilizador, expresso na participação e envolvimento dos(as) educandas.

Ao final colocamos a música História do Brasil, de Edson Gomes, um cantor e compositor sugerido pelo grupo por seu repertório composto de temas relacionados às questões discutidas e, principalmente, à realidade.

No **4º Círculo**, no qual tivemos como tema gerador a “Sustentabilidade”, decidimos recebê-los no acolhimento com a música Pai, do Grupo Revelação, também sugerida pela participante Água. No momento da discussão, voltamos a colocar a música, sendo que, desta vez, fizemos a projeção de diversas imagens relacionadas à degradação do planeta e da humanidade. Combinamos fazer a leitura com a participação de todos, cada um lendo um verso. Mais uma vez apareceu a presença da cotidianidade, assim como a desigualdade, que voltou a ser associada às questões colocadas. A questão do lixo dentro da comunidade representou uma questão problematizadora significativa, que instigou a participação do grupo.

Figura 13 - Mosaico de imagens utilizadas como provocação no 4º Círculo de Cultura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora baseado em imagens disponibilizadas na internet e por amigos

Assistimos ao vídeo “A História das Coisas”²⁴, o qual deu continuidade ao percurso dialógico, já iniciado, de forma mobilizadora. Os participantes, além de terem assistido atentamente, manifestaram apreciação pelo conteúdo e pela abordagem, conseguindo articulá-la ao debate que prosseguiu. As questões de sobrevivência da comunidade, relacionadas aos aspectos sociais, políticos e econômicos estiveram no âmbito da discussão. O incentivo ao consumo, a descartabilidade das coisas, como também a importância de cada um fazer a sua parte, a necessidade de reciclar, dentre outros pontos, denota um grande envolvimento com a temática, um maior entrosamento no grupo e uma crescente participação e articulação nos diálogos.

Encerramos o encontro com a música Sal da Terra, de Beto Guedes, antiga e conhecida por vários, de conteúdo extremamente atual. Uma provocação de continuidade à reflexão.

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>.

2.2.2.2 Teatro do Oprimido²⁵ como uma vivência dialógica complementar²⁶

No percurso da investigação teórica, ao descobrir a existência de um antigo diálogo e uma relação entre a pedagogia do oprimido e o teatro do oprimido através de Viana (2016), lembramo-nos da significativa experiência que tivemos em 2017, com o Teatro do Oprimido (TO) na EJA em nossa escola, inclusive com a participação de alguns(mas) educandos(as) da pesquisa.

Reportamo-nos novamente à obra “Cartas à Cristina” de Freire (2015), na qual é feita uma referência ao projeto do teatro popular como um espaço de discussão, inserido também numa ação político-educativa, e entendemos que esta poderia ser uma experiência complementar à vivência dos Círculos, vindo a contribuir para o processo de reflexão. Também compreendemos que a abordagem lúdica e estética deve estar presente nas práticas educativas. E concordamos com Freire (2013), ao colocar que a docência, entendida como vivência indissociável da discência, deve ser vivida com alegria em seu percurso; e os processos de ensino e aprendizagem, na permanente procura, beleza e prazer que lhes são pertinentes.

Convém ressaltar que as falas analisadas no capítulo IV foram retiradas dos momentos vivenciados nos Círculos de Cultura e no grupo focal. Nesta pesquisa definimos por não trazer o TO para a etapa da análise, correspondendo a uma complementação dos Círculos na perspectiva reflexiva.

De forma complementar, trazemos Boal (2009)²⁷, enfatizando a arte como o caminho para a libertação do homem, sendo necessário “reconquistá-la para o fortalecimento da cidadania”. Outrossim, coloca a vivência artística e cultural como essenciais ao processo de conscientização, capaz de transformações:

O pensamento sensível, que produz a arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p.16)

²⁵ Segundo ROVAL; AYER (2008) apud SILVA (2014, p. 28), “Boal revelou que o TO foi batizado com este nome em homenagem ao trabalho de Paulo Freire e ao seu mais famoso livro, *A Pedagogia do Oprimido*”.

²⁶ O texto desta seção foi construído com a colaboração do diretor de teatro Gil Novaes, mediador do TO em nossa pesquisa.

²⁷ Augusto Boal foi um diretor de teatro e dramaturgo brasileiro que construiu “uma proposta de teatro que utilizasse a expressão cênica para denunciar os problemas sociais da população, na busca de superação destes” (CANDA, 2012). Para ele, o teatro era um instrumento de transformação. Batizou este método teatral como Teatro do Oprimido (TO).

Mesmo pautadas em tais compreensões, fizemos no princípio da intervenção uma consulta ao grupo, a qual foi acolhida, corroborando a definição desta atividade complementar no percurso. Confirmamos o valor desta ampliação, na vivência dos Círculos, quando observamos que o tema desigualdade apareceu em todos, por algum viés. Percebemos que a abordagem do TO, na qual os participantes “através de representações da própria realidade tentam construir seu discurso e sua memória” (DALL’ORTO, 2008, p.13) e constroem “meios de atuação frente a um contexto social menos desigual” (CANDA, 2012, p.189), favoreceu o processo reflexivo dentro dos temas propostos.

Dentre as diversas congruências, apontadas por Viana (2016), entre as duas proposições educativas e culturais, destacamos a presença do diálogo e da problematização como elementos fundamentais no processo de conscientização e transformação da realidade.

Para a concretização deste intento, contamos com a participação do diretor de teatro, Gil Novaes, com o qual vivemos a experiência do ano anterior. A mediação dos dois dias de TO foi feita por ele, engajado na perspectiva de contribuir para a discussão e reflexão dos temas geradores abordados nos Círculos.

Na tentativa de retratar o caráter dinâmico da realização do TO, construímos a imagem a seguir, na qual nos apoiamos para relatar os dois encontros vividos:

Figura 14 - Vivência do Teatro do Oprimido na Pesquisa



Fonte: Autoria da pesquisadora

O primeiro TO acompanhou o roteiro dos encontros anteriores, iniciados pelo momento

do acolhimento, no qual, além do lanche, fizemos a apresentação do mediador no grupo.

Os jogos e exercícios aplicados favoreceram a interação e a descontração dos participantes:

- Vivência do jogo de apresentação, articulando nome e gesto (estalar dos dedos);
- Relato de algo sobre si e leitura de um trecho do cordel²⁸ disponível no centro da roda
- Caminhada em várias direções, em silêncio, buscando ocupar todos os espaços, com momentos de parada a partir de uma sinalização do mediador;
- Vivência do jogo do Escultor e Escultura, no qual um modelava o outro, escolhendo um dos temas geradores “herdados”²⁹ dos Círculos. Depois de feitas todas as esculturas, ficaram em espaços diferentes dos seus criadores, posicionados de forma a admirá-las. Algumas problematizações foram feitas, para que o grupo pudesse refletir sobre as representações construídas. Intervenções iam sendo feitas durante o processo reflexivo.

Ao final, o grupo foi dividido em quatro equipes, e vivenciamos o Teatro Imagem³⁰, tendo como desafio a representação dos temas de forma estática, numa composição coletiva. Cada equipe construiu uma imagem, e os demais, além de dialogarem e refletirem sobre o construído, tiveram a possibilidade de intervir.

Fotografia 3 - Momentos do Teatro do Oprimido



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

²⁸ O cordel utilizado nesta dinâmica, intitulado Cordel da Terra, de autoria de Zé Conquém (pseudônimo de Gil Novaes), foi distribuído no final do trabalho como material da pesquisa.

²⁹ Destaque feito pela pesquisadora, explicitando a continuidade dos temas geradores dos Círculos no TO, como norteadores das atividades desenvolvidas neste momento de ampliação.

³⁰ Neste teatro não se faz uso da palavra. As situações são representadas pelos corpos em imagens estáticas, as quais se configuram numa situação problemática, passível de ser transformada por outras imagens sugeridas (Viana, 2016).

O segundo TO aconteceu num dia de muita chuva em nossa cidade e com falta de água na escola. Contudo conseguimos manter sua realização pelo compromisso e envolvimento do grupo, conseguindo, inclusive, garantir nosso momento de acolhimento (com nosso lanche tão apreciado).

Os jogos e exercícios deste encontro foram:

- Formação de uma grande roda, com a proposta da troca de lugar, de dois em dois, sem que se usassem palavras. No exercício do olhar, as duplas foram se movimentando e mudando de posição.
- Movimentação no espaço disponível, em diferentes ritmos, buscando ao máximo a exploração do ambiente, mediante comandos ritmados e pausas estáticas.
- Vivência do jogo nomeado por Hipnotismo Colombiano, no qual um participante se colocou na posição de ímã e o outro de ferro. Com a mão a uma pequena distância do rosto do outro, o ímã foi realizando movimentos em diversas posições e níveis, para que o ferro o acompanhasse. Após um tempo determinado pelo mediador, trocaram os papéis.
- Vivência do jogo Guia do Cego, no qual o sentido da visão foi eliminado. De olhos fechados, um componente da dupla conduziu o outro, possibilitando ao máximo a exploração do espaço. O cuidado com o outro foi fundamental, para que não se machucassem, correspondendo à atitude de entrega e à confiança demonstradas. O mediador sinalizou o momento da permuta.

A última atividade desenvolvida foi o Teatro Fórum³¹. A turma foi dividida em dois grupos, tendo como desafio a construção de uma cena pautada num dos temas geradores.

As duas equipes escolheram o tema desigualdade e encenaram duas situações reais, vividas por alguém do grupo, escolhidas e montadas no processo do debate. A cada apresentação, os espectadores foram convidados a intervir, promovendo a mudança na situação de opressão apresentada, passando a ser “*espect-atores*”³², pois a intervenção foi performática.

Antes de nos despedirmos nesta noite, tivemos breve momento de agradecimento a Gil, por sua participação, e de avaliação do trabalho desenvolvido. A validação foi tão assertiva

³¹ A situação encenada traz uma temática de opressão vivenciada por coletivos, na qual deve haver o opressor e o oprimido, culminando com a vitória do primeiro sobre o segundo. O fórum é aberto para a participação do espectador, instigado a transformar a situação de opressão. Corresponde a “uma montagem teatral de um problema social baseado em um fato real, vivido ou presenciado por alguém do grupo”. (VIANA, 2016, p.116).

³² Boal utilizou a expressão *espect-ator* para expressar a mudança de lugar do espectador, o qual deixa de ser um observador passivo, tornando-se um participante ativo. Vive a apropriação do meio de produção teatral quando faz a intervenção, propondo uma solução diante da situação de conflito exposta apud Boal (2005) apud Silva (2014, p. 30)

quanto à contribuição da atividade, que se estabeleceu uma proposta de criar um grupo de Teatro do Oprimido na escola sob a orientação dele.

2.2.2.3 O Grupo Focal na perspectiva avaliativa

A inclusão do grupo focal³³ como mais um instrumento de coleta de dados representou uma contribuição de grande valia por sua proposição avaliativa. Sua realização após a vivência dos Círculos de Cultura possibilitou aos participantes da pesquisa uma reflexão sobre o experienciado e a sua repercussão em si mesmos, de forma mais clara, favorecendo a elaboração e expressão dessas conclusões ou impressões. Adiante, contribuiu significativamente para o processo de análise.

No contexto de uma investigação de abordagem qualitativa, que destaca a dimensão coletiva da aprendizagem, como própria da existência humana, confirmamos a pertinência desta técnica, não somente por ser realizada em grupo, mas, especialmente, por ter a interação dentro do método, como elemento constituinte (BACKES et al, 2011). Um diferencial em sua abordagem que traz sua especificidade no processo da coleta de dados e, neste caso, também presente na vivência dos Círculos.

Segundo Amado e Ferreira (2017):

A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica – o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação, inclusive da simples entrevista de grupo. (Amado; Ferreira, 2017, p. 228)

Tal distinção representou na prática um desafio, exigindo na mediação a atenção e o cuidado para que os tópicos não se tornassem uma lista de perguntas individuais respondidas em grupo.

É importante ressaltar que a configuração coletiva característica desta técnica oportunizou aos participantes, como colocam Backes et al. (2011), a explanação das suas concepções, em sua própria linguagem, possibilitando um nível de reflexão que outras técnicas não apresentam, sendo, assim, um espaço privilegiado de discussão e coleta de dados.

Outra característica apontada por Amado e Ferreira (2017, p.228), que identifica este método, é o centramento “num tópico (foco) particular e específico”, cabendo ao moderador o

³³ Sugestão feita pelo professor Luís Alcoforado na banca de qualificação, representando uma contribuição relevante, não estritamente à vivência da atividade, como especialmente, ao processo de análise, consoante a sua proposição.

asseguramento de que não se distancie do que se pretende.

No processo de preparação do grupo focal, atentamos a alguns pontos, como recomendam Amado e Ferreira (2017):

- definição e clareza quanto ao que seria investigado;
- elaboração de um guia de entrevista com questões abertas;
- garantia da confidencialidade à partida;
- formulação das questões em vocabulário adequado ao grupo, com estímulo à participação e com a devida abertura para que se sintam à vontade ao se colocar;
- promoção de condições de comodidade e incentivo à comunicação.

Com a necessária clareza de mediar este momento privilegiado de debate, com o objetivo de refletir e avaliar a experiência do Círculo de Cultura como uma metodologia que contribui para o processo de conscientização na EJA, iniciamos os dois grupos focais, realizados com os esclarecimentos sobre a proposta do debate e com a retomada dos aspectos éticos vinculados a esta atividade, assim como à pesquisa.

Na condução do debate, utilizamos como questões norteadoras:

- Como foi viver a experiência dos Círculos de Cultura?
- O que acharam dos temas cidadania, classe trabalhadora, desigualdade e sustentabilidade terem sido discutidos em Círculos de Cultura?
- O que acharam do uso de diferentes recursos, como as imagens, músicas, vídeos... e do Teatro do Oprimido nos Círculos de Cultura?
- A vivência dos Círculos de Cultura contribuiu para suas vidas? De que forma?

A realização do grupo focal em dois momentos foi definida para garantir o número de participantes adequado aos propósitos da atividade. Tivemos no primeiro a participação de doze educandos(as) e no segundo, de cinco.

A professora Cláudia Araújo³⁴ também esteve conosco neste trabalho. Pautadas em Neto, Moreira e Sucena (2002), dividimos as seis funções concernentes à aplicação do grupo focal, em dois grupos, sendo as primeiras desempenhadas pela pesquisadora: mediação, operação de gravação, transcrição e digitação de gravação; relato e observação. Mais uma vivência coletiva de aprendizagem.

³⁴ Como foi descrito no quadro de atribuição dos participantes, a professora Claudia Araújo desempenhou um papel muito importante no desenvolvimento do trabalho, sobretudo, envolveu-se com a proposta, expressando compromisso, parceria e envolvimento. Atua como professora de Língua Portuguesa na EJA II em algumas escolas da Rede Estadual e Municipal e é professora da turma.

2.2.3 Análise dos dados coletados: dialogando e refletindo sobre o vivido

A experiência investigativa tem uma trajetória permeada de fundamentos e práticas que delineiam e caracterizam seu percurso e comunicam sua intencionalidade. Percorrê-la em passos sequenciados não completa seu caminho; a análise reflexiva no/sobre o percurso é que dá sentido e significado à caminhada. A permanente ação-reflexão-ação, coerente à práxis freireana, faz-se fundamental nesta trilha.

Segundo Barbier (2007, p. 117), “O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral*”, significando que a todo avanço realizado “implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. De forma inversa, “todo segmento de ação engendra *ipso facto*³⁵ um crescimento do espírito de pesquisa”. Desta forma, a etapa da análise de dados, elaborada a partir dos conteúdos comunicados pelos sujeitos participantes, foi pensada e vivida, nesta abordagem, num movimento que permeou todo o processo num contínuo de ir e vir, sustentada na permanente ação-reflexão pertinente à metodologia proposta.

A interpretação e a análise, na pesquisa-ação, explicita Barbier (2007), demandam compromisso com a realização de uma comunicação que esteja ao alcance de todos, por serem resultantes de situações dialógicas vividas no coletivo, tendo como premissa que os resultados da investigação possam ser compreendidos por seus participantes. Nesta compreensão, Thiollent (2011, p.81) adverte que as informações coletadas devam ser socializadas entre os integrantes, para que se possa “estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de ‘propaganda’”.

Na perspectiva de uma análise qualitativa, inspiramo-nos na análise de conteúdo, buscando descobrir o que há por detrás dos conteúdos revelados, o não manifesto, além das aparentes comunicações, conforme esclarece Minayo, Deslandes e Gomes (2015). Considerando o que esclarece Severino (2016, p.129), estas comunicações podem ocorrer “sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”.

Em sua obra clássica, na qual sistematiza um estudo sobre análise de conteúdo, Bardin (2016) traz sua definição sobre o assunto:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos reativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

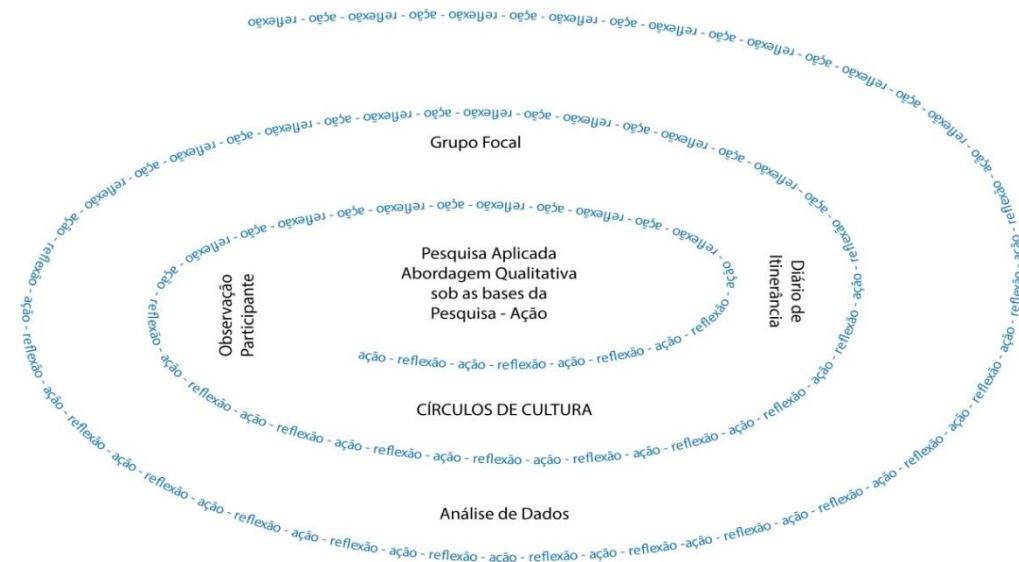
³⁵ A expressão utilizada e o destaque foram feitos pelo referido autor.

Considerando que a análise de conteúdo está relacionada com a comunicação e que esta se encontra imbricada com a linguagem, podemos citar a reflexão colocada por Franco (2012, p.13), quando afirma que a análise de conteúdo baseia-se nos “pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Esclarece que, neste caso, a linguagem está sendo compreendida como “uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana, em diferentes momentos históricos”. Neste contexto é que a linguagem “elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”. No desenvolvimento da análise, esta é uma compreensão que pode contribuir para o entendimento das comunicações evidentes ou implícitas, dentro de um contexto abordado.

No contexto de uma intervenção investigativa substantivamente dialógica, entendemos que estas referências atuam como importantes subsídios diante da desafiadora etapa de análise e interpretação dos dados coletados.

Imbuídas dessas concepções e buscando clarificar o processo experienciado, elaboramos a imagem abaixo, influenciadas pela imagem espiralada escolhida por Barbier, intentando explicitar o caráter dinâmico, contínuo, inter-relacional e recursivo da pesquisa, no qual o processo de análise dos dados foi realizado.

Figura 15 - Procedimentos de coleta e análise de dados no âmbito da pesquisa



Fonte: Autoria da pesquisadora

Partindo da abordagem metodológica escolhida, intentamos expressar, nesta imagem, a caminhada através dos procedimentos metodológicos escolhidos, destacando os Círculos de Cultura, por também representarem nosso objeto de estudo. A análise de dados, como etapa final, foi colocada juntamente com as outras, nesta imagem espiralada, para expressar o contínuo processo de ação-reflexão tencionado e vivido em todo o percurso.

Vale lembrar que os registros elaborados no diário de itinerância, possibilitados pela observação participante e pelas gravações (integralmente transcritas) realizadas nos encontros planejados e em algumas situações adicionais, significaram uma rica fonte de consulta e reflexão em todas as etapas.

Ao tempo em que consideramos de extrema riqueza e valia os dados e registro obtidos durante a intervenção com os educandos, é importante esclarecer que procuramos atentar aos aspectos éticos fundamentais à postura do pesquisador, não somente previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁶, como esperados em todo o desenvolvimento do trabalho, nas diversas situações interventivas. Como declara Freire (2013, p.19): “Quando [...] falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”.

No capítulo final desta dissertação, apresentaremos as interpretações e reflexões construídas a partir dos pressupostos e concepções apresentadas.

2.2.4. O “chão³⁷” da nossa prática como *lócus* da investigação³⁸

No olhar atento sobre a/na cotidianidade é que somos capazes de perceber os desafios que a realidade nos apresenta. À medida que nos percebemos e nos conscientizamos, fazendo parte, desenvolvendo o sentimento de pertença com relação aos lugares e aos grupos nos quais estamos inseridos, este olhar também pode se configurar numa convocação: uma intensa instigação mobilizadora na busca por mudança, no próprio espaço em que habitamos no mundo, “tão difícil, quanto possível”, como disse Freire (2014b, p.43). A consciência planetária se constrói neste contexto em que estamos fundados e se desenvolve a partir de nós mesmos na

³⁶ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento de uso obrigatório na pesquisa com humanos.

³⁷ Destaque feito pela pesquisadora para enfatizar o *lócus* da investigação como o seu espaço de trabalho.

³⁸ Esta seção foi elaborada utilizando como fonte de consulta o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, o site da Fundação Gregório de Matos, um folder em homenagem a Padre Confa, uma cartilha elaborada há 8 anos pelo governo da Bahia com a participação da comunidade e um trabalho de História realizado em 2017, na escola, na EJA. A escrita foi apreciada e aberta a intervenções dos participantes da pesquisa, da equipe gestora da escola, de três diretores da Associação de Moradores, da professora participante/colaboradora na intervenção, da professora de História, que realizou o trabalho sobre a origem do bairro, no ano anterior, e que também serviu de material de consulta.

relação com o outro, no/com o mundo.

A definição da Escola Municipal Padre Confa (EMPC) como *lócus* de pesquisa, por representar o espaço próprio de trabalho, representou um desafio quanto à inserção e implicação no contexto vivido, ao tempo em que também significou uma possibilidade legítima e profícua de fortalecimento pessoal enquanto sujeito nesta comunidade. Esta condição contribuiu significativamente também para a definição da pesquisa-ação como a metodologia de pesquisa a ser utilizada no percurso investigativo. Entretanto, ser o nosso ambiente de trabalho não é o único aspecto a ser destacado sobre este lugar.

A Escola Municipal Padre Confa tem uma história muito singular. Sua concretização é fruto de muitas lutas da Associação de Moradores Santa Rosa de Lima, localizada no bairro Costa Azul, juntamente com a comunidade apelidada de “Inferninho”³⁹ e que atualmente é denominada de Paraíso Azul e Recanto Feliz. (PPP, 2010, p. 7).

Neste parágrafo, retirado do projeto político da escola, encontramos algumas informações importantes que evidenciam a singularidade deste espaço educativo. Esta não é uma escola que foi construída por iniciativa das autoridades governamentais, e sim resultante de uma história de luta travada pela comunidade.

É importante ressaltar que esta comunidade é originária de uma ocupação, ainda em processo de urbanização, localizada no Costa Azul, um bairro de classe média em Salvador. Bairro que, na “década de 60 [...] era composto por casas de veraneio, próximas a um areal” e que “foi tomando perfil de bairro e atualmente concentra edifícios residenciais e um comércio variado[...].”⁴⁰

³⁹ Esta é uma identificação pejorativa atribuída a esta região; há uma postura de não aceitação e desconstrução deste termo pela comunidade.

⁴⁰ Informações disponíveis na página da Fundação Gregório de Matos: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendopolo>

Figura 16 - Região do Costa Azul na qual a escola está localizada



Fonte: Google Maps

Em um trabalho desenvolvido em 2017, com a professora de História, Helaine Souza, da EJA II, numa proposta de pesquisa sobre a origem do bairro, os(as) educandos(as) fizeram um relato da própria inserção neste espaço e coletivo. Dois relatos de educandas da EJA, participantes desta pesquisa, trazem uma aproximação deste tempo e espaço vividos:

“Aqui era muito ruim. Não tinha luz, a gente fazia gato, água a gente pegava no chafariz, não tinha esgoto e tudo era muito difícil. [...]tinha violência, brigas e a polícia quando chegava botava pra quebrar. Batia nas pessoas que aqui morava. Foram criando seus filhos trabalhando, hoje temos uma escola, temos um posto de saúde e conseguimos nossas casas própria que com certeza é um sonho realizado e nisso tudo tem uma pessoa importante: o Padre Confá” (Educanda da EJA)

“quando cheguei aqui era muito mato, tinha poucos barracos Não tinha esgoto, não tinha luz legalizada, era tudo gato. Não tinha água encanada, pegávamos em uma torneira que havia em um beco. Eu vim para cá com meus pais e meus irmãos. Eu tinha 12 anos. Hoje tenho 39 anos. Não tinha esses prédios, nem o Posto de Saúde, não tinha a Escola Padre Confa. Era muito difícil, melhorou muito, mais precisa melhorar mais, principalmente a violência. Ainda está complicado, mais com fé em Deus vai dá tudo certo. Hoje a maioria das casas é de laje, a Conder entregou os apartamentos e os vilagens e, se Deus quiser, também vou alcançar o meu apartamento”. (Educanda da EJA)

Figura 17 - Imagem aérea da escola dentro do Costa Azul



Fonte: Google Maps

Como muitas outras comunidades, configuradas inicialmente como “favelas”⁴¹, comumente denominadas por “invasões”⁴², representando, na realidade, ocupações feitas pelas populações carentes, essa comunidade vive um processo de luta em busca do cumprimento de um direito constitucional, ainda não garantido para grande parte do povo do nosso país.

Os primeiros moradores de Primeira Vila, Recanto Feliz e Paraíso Azul chegaram no início da década de 70. Aos poucos a ocupação foi crescendo, com a chegada de novas famílias. [...]

No início, a ocupação foi consentida pelo IAPSEB (Instituto de Assistência e Previdência dos Serviços da Bahia), entidade que tinha o título de propriedade da área, mas a partir da década de 90, o Estado investiu duramente na expulsão das famílias: derrubadas de casa, ações de reintegração de posse na justiça e a constante ameaça de

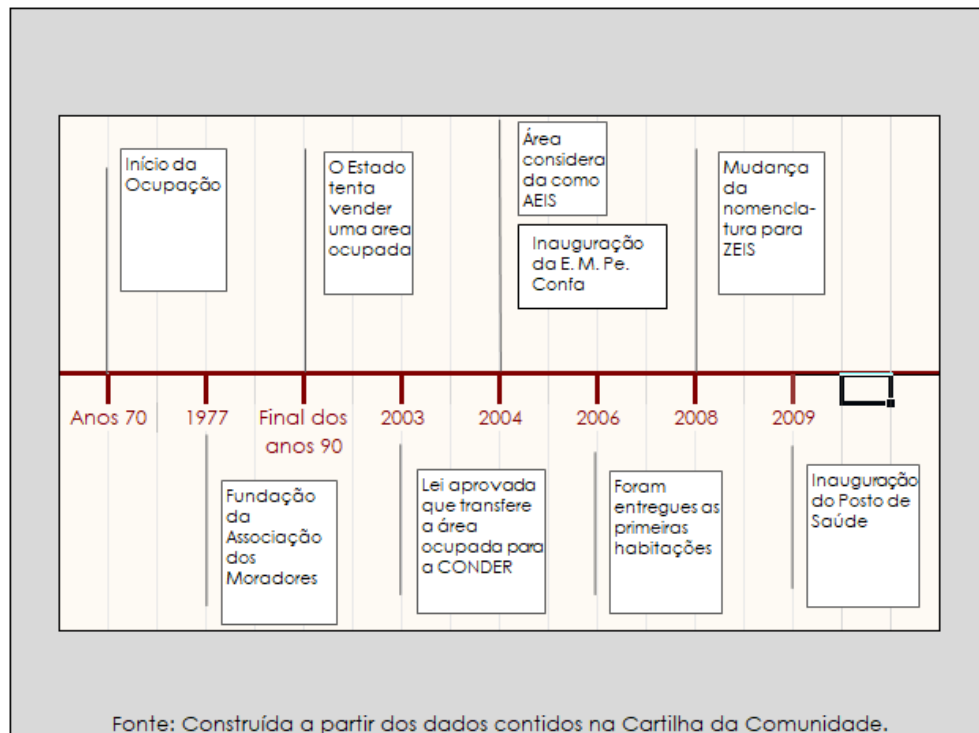
⁴¹ É importante ressaltar que esta nomenclatura está sendo utilizada para explicitar que foi inicialmente um agregado de construções realizadas sem um planejamento urbanístico, e não de forma pejorativa.

⁴² Destaque feito pela pesquisadora, para salientar que o termo invasão não é pertinente, tratando-se na verdade, de uma ocupação, pois se refere à busca da garantia de um direito.

despejo (BAHIA, 2009, p. 7).

Na sua trajetória de luta pelo direito de morar, demarcaram na linha do tempo um percurso que retrata a resistência e a resiliência dos sujeitos que compõem a sua história:

Figura 18 - Marcos numa Trajetória de Ocupação



Fonte: Autoria da pesquisadora a partir dos dados contidos na Cartilha da Comunidade, do PPP da escola e de moradores da comunidade.

Segundo uma moradora da comunidade:

É cada morador participar e conhecer o seu direito de morar em uma área tão nobre e tão disputada por classe social tão diferente e saber que dinheiro nenhum compra trinta anos de resistência por uma moradia digna. (BAHIA, 2009, p. 16)

Retratando um cenário comum nas grandes cidades brasileiras, a comunidade vive a realidade da pobreza, do tráfico, do desemprego ou do subemprego, da violência, do preconceito, dentre outras questões que atestam o quadro desigual da nossa cidade, do nosso país, do nosso mundo.

Como parte deste contexto, esta instituição educativa, pertencente à Rede Municipal de Educação, representa o direito à educação garantido/prometido na Constituição Brasileira. Com um contingente de 366 estudantes, matriculados nos três turnos na Educação Básica, com 6 turmas na Educação Infantil e 7 turmas no Ensino Fundamental I e 4 turmas na Educação de

Jovens e Adultos e 53 funcionários, entre professores, gestores, coordenadores, secretária, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs)⁴³, auxiliares do administrativo e de serviços gerais, além de vigilantes, é considerada, na classificação da Secretaria Municipal de Educação, como uma escola de médio porte. Dispõe, no seu espaço físico, de 8 salas de aula, um espaço para biblioteca, compartilhado com o laboratório de informática, uma cozinha, um refeitório, uma diretoria, quatro banheiros para crianças, dois banheiros para deficientes, dois banheiros para funcionários, espaço livre para recreação com uma pequena quadra e um pátio para realização de mostras de trabalhos.

Fotografia 5 - Alguns espaços internos da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Tem registrada em sua história que, desde 1998, a comunidade reivindicava oficialmente aos setores públicos a construção da escola, mas não foram atendidos neste período. “Em outubro de 1999, através de abaixo-assinado os moradores cobram as providências necessárias para atendê-los. Para isto, enviam à SECULT, uma relação com 129 crianças que ficaram sem escola [...]” (PPP, 2010, p.6).

⁴³ ADIs são os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuam com os professores na Educação Infantil.

Após um processo de luta que se desenrolou em várias etapas, no dia vinte de julho de 2004, foi inaugurada como Escola Municipal Padre Confa, situada na Rua Desembargador Manuel Pereira, s/n. Um endereço necessário e significativo para a comunidade.

A definição do nome da escola ocorreu a partir de uma solicitação da comunidade, que, antes mesmo da inauguração, ao saber que seria nomeada de Escola Municipal do Costa Azul, reivindicou a mudança, como uma homenagem ao padre Gianfranco Confaloniere, integrante da Companhia de Jesus, que já havia falecido em 2002. Assim, seria reconhecida a atuação de apoio e engajamento nos movimentos sociais do padre italiano, radicado no Brasil, nesta e em outras comunidades e espaços. A solicitação foi atendida. Justa homenagem a um homem que organizou e participou de “movimentos sociais em Salvador em defesa da moradia e de outros direitos indispensáveis à conquista da cidadania” (PPP, 2010, p.8).

Diversos moradores se posicionaram a favor desta escolha/mudança, como exemplificam os testemunhos retirados de um folder⁴⁴ distribuído na comunidade há alguns anos.

“[...] Deu muita força e nos encaminhou na luta. Então, demos o nome dele à nossa escola porque é muito justo, por tudo que fez por nós e por muitas comunidades em que trabalhou.[...]”. (Emitéria de Jesus – BA)

“Merece esta homenagem porque a escola é nossa, vai servir à nossa comunidade e eu não queria que pessoas que não fizeram nada por nós tivessem o nome da escola”. (Abigail Santos da Silva – Recanto Feliz/ BA)

“Não queríamos que a escola tivesse o nome de uma das “panelinhas” e todos concordaram⁴⁵. Sempre achei estranho esses nomes que dão por aí às ruas, escolas e você pergunta assim - quem foi esse cara? O que ele fez? E ninguém sabe responder”. (Zulmira Barros de Oliveira⁴⁶- Paraíso Azul- vinda da Rocinha/ BA)

Estes mesmos sujeitos que reivindicaram o direito à educação para as crianças, também lutaram pela retomada do direito à educação dos jovens e adultos da coletividade. Esta solicitação de ampliação da oferta de turmas e vagas para este público específico veio a se concretizar dois anos depois, com a implantação da EJA nesta unidade escolar em 2006.

Atualmente, a referida escola oferece vagas nos níveis de EJA I⁴⁷, com uma turma

⁴⁴ O folder e a cartilha, utilizados como fontes de informação e fundamentação nesta seção, foram socializados com os participantes. Fizemos a cópia do folder e a cartilha foi doada pela associação de moradores.

⁴⁵ Este relato se refere ao movimento de reivindicação da comunidade, quando souberam que a escola teria o nome de Escola Municipal do Costa Azul, solicitando que tivesse o nome de Padre Confa. Mais um momento que exemplifica a trajetória de luta da comunidade, reconhecendo-se sujeito da sua própria história.

⁴⁶ O posto de saúde tem o nome desta moradora, por solicitação da comunidade, em reconhecimento à sua implicação e engajamento nas lutas da coletividade.

⁴⁷ EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - é constituída de TAP I, TAP II e TAP III, com duração total de 2.400 horas em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

Multirreferencial (que agrega os TAPs II e III) e na EJA II⁴⁸, oferece 3 turmas (duas de TAP IV e uma de TAP V). Para uma comunidade na qual muitas pessoas necessitaram interromper seu percurso de escolaridade, sem mesmo garantir a competência leitora, isto representa uma possibilidade de retomada de direitos, como também de metas, sonhos, planos interrompidos ou roubados ao longo da vida.

A história da escola se entrelaça com a história da comunidade, expressando uma trajetória de luta, e sua existência continua confirmando sua configuração como um espaço de resistência e de reivindicação de direitos, muitos deles ainda negados.

2.2.5 Os sujeitos da investigação: parceiros na caminhada

As palavras de Brandão inspiram-nos, quando reconhece no espaço da EJA o testemunho de verdadeiros milagres realizados por pessoas que, embora roubadas em seus direitos mais elementares, são capazes de generosamente saírem de si mesmas e construir, juntas, saberes e fazeres significativos e necessários às suas vidas (BRANDÃO, 2009). Ao mesmo tempo, estas mesmas palavras imputam-nos um olhar sobre os sujeitos da EJA, o que corresponde a um grande desafio.

Descrever e caracterizar esses “passageiros da noite”, como denominou Arroyo (2017), com os quais interagimos nesta pesquisa, não caberia neste espaço, devido à complexidade da sua existência e da sua trajetória, sobretudo, pela grandeza de alma que lhes é própria, e tão inatingível aos que, distanciados da sua realidade, não a compreendem.

Contentamo-nos, assim, com uma sucinta descrição dos dados, levantados a partir do questionário aplicado. Apresentamos alguns aspectos que nos pareceram elucidativos nesta amostra de informações, obtidas através dos sujeitos participantes desta pesquisa, sobre os quais faremos uma breve análise e reflexão no último capítulo deste texto. Pretendemos, tão somente, uma aproximação dos mesmos e a contextualização da sua participação e das suas falas.

Antes de apresentarmos o quadro construído mediante as informações obtidas, é importante esclarecer que os educandos e educandas que participaram desta investigação frequentam a turma do TAP V, na EJA II. Definimos o nível de escolaridade na organização da EJA em função de apresentarem habilidades de leitura e escrita, em nível de pós-alfabetização, possibilitando-os vivenciar os Círculos de Cultura norteados por temas geradores.

⁴⁸ EJA II - 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - é constituída de TAP IV e TAP V, com duração total de 2.000 horas em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

Participaram do processo da pesquisa 23 educandos(as). Nos dois primeiros encontros, estiveram presentes mais três, contudo deixaram de frequentar a escola por motivos pessoais. Três outros estudantes desta turma optaram por não participar, mas continuaram frequentando a escola, em outra sala, conforme ficou acordado.

Vale também lembrar que a escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e dos Círculos de Cultura como metodologia didática objetivou a atuação participativa de todo o grupo, fortalecendo o papel de sujeitos no processo, tanto no âmbito individual, como no coletivo.

2.2.5.1. Caracterização dos(as) educandos(as) participantes

O preenchimento em si do questionário ocorreu de forma interativa. Espontaneamente consultavam uns aos outros, como também consultavam-nos. O cuidado em preservá-los em sua privacidade foi mantido na proposta de instrumento individual de coleta de dados, contudo foi interessante observar como expressaram espontaneidade, confiança e autenticidade entre eles no trato das informações abordadas.

Na elaboração do questionário, organizamos as questões em quatro grupos, de acordo com os aspectos investigados, conforme buscamos explicitar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Organização da coleta de dados dos participantes

AGRUPAMENTOS DOS DADOS	ASPECTOS INVESTIGADOS
PESSOAIS	• Qual o seu nome? • Qual a sua idade? • Qual o sexo? • Qual a sua cor? • Qual o seu estado civil? • Tem filhos? Quantos? Qual(is) idade(s)?
PROFISSIONAIS	• Qual a sua profissão? • Atualmente está trabalhando? Em quê? • Possui carteira assinada? • Com quantos anos começou a trabalhar? • Sempre trabalhou com carteira assinada?
ECONÔMICOS	• Qual a renda mensal da família? • Em que tipo de imóvel reside? • Qual a situação do imóvel? • Quantas pessoas moram com você?
ESCOLARIZAÇÃO	• Por algum período, você deixou de frequentar a escola? Sim ou não? • Por quanto tempo ficou fora da escola? • Há quanto tempo está na EJA? • Qual o meio de transporte utilizado para chegar à escola? • Com qual objetivo você está estudando na EJA? • Por que escolheu essa escola? • Qual o grau de escolaridade dos seus familiares?

Fonte: Autoria da Pesquisadora

Ao fazermos o levantamento das informações declaradas nos questionários, decidimos por uma organização e apresentação que nos pareceu pertinente à abordagem desta pesquisa: retratar os participantes, individualmente, em breves descrições. Acreditamos, desta forma, contribuir para uma maior aproximação e entendimento dos sujeitos, especialmente na etapa de análise dos diálogos e falas.

No quadro a seguir, os participantes estarão identificados por um pseudônimo escolhido por eles mesmos, relacionado à temática do nosso trabalho – um, dentre outros tantos momentos, no qual participamos coletivamente das decisões e encaminhamentos da pesquisa.

Quadro 5 - Descrição dos sujeitos participantes⁴⁹

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
ACEROLA	Homem, 19 anos, preto, solteiro, não tem filhos; reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 2 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Começou a trabalhar com 14 anos e atualmente trabalha no ramo da construção civil, sem carteira assinada, possuindo renda familiar de até 1 salário mínimo. Seu pai possui o ensino fundamental I incompleto e sua mãe possui ensino fundamental II completo. Interrompeu a escolaridade por 1 ano. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA para a melhoria na formação profissional.
ÁGUA	Mulher, 16 anos, preta, solteira, tem um filho de 8 meses; reside em uma casa quitada na comunidade, na qual moram 4 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Estudante, nunca trabalhou. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por 4 meses em função do nascimento da filha. Seu pai possui o ensino médio incompleto e sua mãe possui ensino fundamental I completo. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA a fim de adquirir aprendizagem para a vida.
ÁGUIA	Mulher, 50 anos, preta, divorciada, tem um filho de 22 anos; reside em uma casa quitada na comunidade, na qual mora sozinha; locomove-se a pé para a escola. Estudante, começou a trabalhar com 10 anos como doméstica, manicure e cabelereira e por muitos anos trabalhou sem carteira assinada. Atualmente não está trabalhando devido a sérios problemas de saúde. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por 34 anos em função da necessidade de trabalhar, desde criança. Seu pai não é alfabetizado e sua mãe possui ensino fundamental I incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e pela qualidade dos profissionais. Está estudando na EJA há 1 ano e 2 meses com o objetivo de adquirir aprendizagem na vida.

Continua

⁴⁹ As descrições individuais aqui colocadas foram conferidas individualmente pelos participantes.

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
ARCO-ÍRIS	Mulher, 32 anos, parda, solteira, tem uma filha com 5 anos de idade. Reside em uma casa quitada na comunidade, na qual moram 3 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Trabalha como passadeira, sem carteira assinada. Começou a trabalhar aos 13 anos. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu por quatro anos a escolaridade para cuidar da filha. Sua mãe e seu companheiro não são alfabetizados e sua filha está matriculada na educação infantil. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA para melhoria na formação profissional.
AREIA	Mulher, 25 anos, branca, solteira, não tem filhos; reside em uma casa alugada, na qual moram 2 pessoas; locomove-se a pé para a escola, pois trabalha perto. Estudante, trabalha como empregada doméstica com carteira assinada. Começou a trabalhar aos 24 anos Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Seus pais não são alfabetizados e seu companheiro possui ensino fundamental II incompleto. Interrompeu a escolaridade por um ano. Matriculou-se na escola pela boa qualidade da escola e está estudando na EJA há um ano e três meses, porque pretende retomar os estudos.
ÁRVORE	Homem, 18 anos, pardo, solteiro, não tem filhos; reside em uma casa alugada na comunidade, na qual moram 4 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Começou a trabalhar com 9 anos de idade e atualmente trabalha como garçom, sem carteira assinada. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por 1 ano, por falta do apoio dos pais. Seu pai e sua mãe não são alfabetizados. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA há 1 ano, com o objetivo de adquirir aprendizagem para sua vida e para melhoria na formação profissional.
CAFÉ	Homem, 43 anos, pardo, solteiro, tem 5 filhos com idades variadas: 7,17,21,23,24 anos; reside em uma casa quitada na comunidade, na qual moram 5 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Começou a trabalhar com 8 anos, sem carteira assinada e atualmente não está trabalhando. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por 8 anos, devido à necessidade de trabalhar. Sua mãe não é alfabetizada. Um filho cursa o fundamental I e os outros 4 apresentam o fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e reiniciou os estudos na EJA, neste ano, com o objetivo de melhoria para a formação profissional.

Continua

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
ESTRELA	Mulher, 62 anos, preta, casada em união estável, tem 4 filhos com idades variadas: 39, 42, 44, 47; locomove-se a pé para a escola. Reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 2 pessoas. Trabalha como comerciária, sem carteira assinada. Começou a trabalhar aos treze anos. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Ficou por dez anos fora da escola, pela necessidade de trabalhar, pelo casamento e pelos filhos. Está estudando na EJA há três anos. Seus pais não foram alfabetizados, seus filhos têm ensino médio completo. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA para melhoria na formação profissional.
FOGO	Mulher, 18 anos, amarela, solteira, tem 1 filho de 2 anos; seu companheiro tem ensino médio completo. Reside em um apartamento quitado, no qual moram 5 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Estudante, nunca trabalhou e possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Ficou um ano fora da escola, porque engravidou e para cuidar do filho. Seu pai possui ensino fundamental II incompleto e sua mãe fundamental I incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando a EJA para retomar os estudos e para melhoria na formação profissional.
FOLHA	Homem, 17 anos, pardo, solteiro, não tem filhos (a namorada está grávida). Reside em uma casa na comunidade, na qual moram 6 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Trabalha como garçom, sem carteira assinada. Começou a trabalhar aos 16 anos. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Transferiu-se do Ensino Fundamental II do diurno para a EJA II no noturno. Seus pais possuem ensino médio completo e sua namorada possui Fundamental II incompleto (também estuda na EJA). Matriculou-se na escola pela qualidade. Está estudando na EJA há um ano para adquirir aprendizagem na vida, para melhoria na formação profissional, para se formar, para ser alguém na vida e para seu (sua) filho(a) que está vindo.
GATO	Mulher, 32 anos, parda, solteira, atua como auxiliar de serviços gerais. Trabalha desde os 15 anos de idade, mas nem sempre com carteira assinada. Não tem filhos. Reside em uma casa alugada, na comunidade, na qual moram 2 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por dois anos, porque teve que trabalhar à noite. Seus pais não são alfabetizados e seu companheiro possui Fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade. Está estudando na EJA há quase dois anos, para melhoria na formação profissional.

Continua

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
GIRASSOL	Mulher, 15 anos (incompletos), parda, solteira, tem 1 filha de dez meses. Reside em um apartamento quitado, na comunidade, no qual moram 4 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Estudante, nunca trabalhou e possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu os estudos por nove meses, para parir e cuidar da filha nos primeiros meses. Ingressou na EJA este ano. Seus pais possuem ensino médio completo. Matriculou-se na escola pela proximidade. Retornou à escola para melhoria na formação profissional, para concluir os estudos e ingressar na faculdade de gastronomia.
LARANJINHA	Mulher, 18 anos, parda, solteira, reside em uma casa quitada, na qual moram 2 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Estudante, começou a trabalhar com 12 anos. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Ficou um ano e meio fora da escola, por problemas pessoais. Sua mãe possui ensino médio completo e seu companheiro possui ensino fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade. Está estudando na EJA há dois anos para retomar os estudos e para adquirir aprendizagem para a vida.
LEÃO	Mulher, 15 anos, parda, solteira, não tem filhos. Reside em uma casa na comunidade, na qual moram 4 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Estudante, nunca trabalhou. Possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Transferiu-se do ensino fundamental II do diurno para a EJA II no noturno. Seu pai possui ensino superior completo e sua mãe possui ensino fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e pela qualidade da escola. A tia, com a qual mora, também estuda na escola. Está estudando na EJA para melhoria na formação profissional.
LUA	Mulher, 19 anos, preta, solteira, tem um filho com um ano de idade. Reside em uma casa quitada na comunidade, na qual moram 3 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Estudante, atualmente não está trabalhando. Começou a trabalhar aos 14 anos, sem carteira assinada. Possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Interrompeu a escolaridade por um ano, porque teve complicações na gravidez. Está na EJA há 3 anos. Seu pai possui ensino fundamental I incompleto e sua mãe possui ensino fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA para melhoria na formação profissional.

Continua

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
MAR	Mulher, 24 anos, preta, solteira, tem um filho de quatro anos. Reside em uma casa alugada na comunidade, na qual moram 3 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Trabalha como manicure e sobancelhista, sem carteira assinada. Começou a trabalhar aos 16 anos. Possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Interrompeu a escolaridade por sete anos, devido ao trabalho e à gravidez. Entrou na EJA este ano. Seu pai possui ensino superior completo e sua mãe é não alfabetizada. Matriculou-se na escola pela proximidade. Seu companheiro possui ensino fundamental II incompleto e seu filho está matriculado na educação infantil. Está estudando na EJA para retomar os estudos e para melhoria na formação profissional.
ORQUÍDEA	Mulher, 40 anos, parda, solteira, tem 4 filhos, com idades de 6, dois de 16 e um de 24. Reside em uma casa quitada na comunidade, na qual moram 4 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Estudante, dona de casa, atualmente trabalha como faxineira, sem carteira assinada. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Ficou 15 anos fora da escola para cuidar dos filhos. Está na EJA há quase dois anos. Seus pais possuem ensino fundamental I incompleto. Possui uma filha matriculada no ensino fundamental I, um filho possui fundamental II incompleto e duas estão no ensino médio. Matriculou-se na escola pela proximidade e pela qualidade. Está estudando na EJA para retomar os estudos, para adquirir aprendizagem para a vida e melhoria na formação profissional.
OXIGÊNIO	Homem, 16 anos, pardo, solteiro, não tem filhos. Reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 6 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Começou a trabalhar, recentemente, como entregador de quentinha, sem carteira assinada. Não sabe a renda familiar. Transferiu-se do ensino fundamental II no diurno para a EJA II no noturno. Seu pai possui o ensino médio incompleto e sua mãe possui ensino fundamental II incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e está estudando na EJA para adquirir aprendizagem na vida e para melhoria para formação profissional.
PALMEIRA	Mulher, 60 anos, branca, solteira, tem 4 filhos, com 32, 33, 40 e 41 anos. Reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 5 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Trabalha como doméstica. Atualmente não está trabalhando. Começou a trabalhar aos 11 anos, sem carteira assinada. Possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Interrompeu a escolaridade por dez anos, na segunda vez que deixou de estudar, para cuidar do neto e a filha estudar. Seus pais não foram alfabetizados. Tem um filho matriculado no fundamental II e três filhos com ensino médio incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade e pela qualidade. Está na EJA há 3 quatro anos para retomar os estudos e ocupar o tempo à noite.

Continua

EDUCANDOS(AS)	CARACTERÍSTICAS
PRAIA	Mulher, 39 anos, preta, separada não oficialmente, tem dois filhos, de 16 e 20 anos. Reside em um apartamento alugado na comunidade, no qual moram 3 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Trabalha como empregada doméstica, com carteira assinada e possui renda familiar de até 1 salário mínimo. Começou a trabalhar aos 12 anos, sem carteira assinada. Ficou vinte anos fora da escola por causa do trabalho e está há um ano e alguns meses na EJA. O ex-companheiro possui fundamental I incompleto, um filho está cursando o ensino médio e o outro tem ensino médio completo. Matriculou-se na Padre Confa por uma boa indicação, que foi confirmada. Está estudando na EJA para melhoria na formação profissional e pela satisfação pessoal (dar orgulho aos meus filhos).
SOL	Mulher, 22 anos, parda, solteira, não tem filhos. Reside em um apartamento financiado na comunidade, no qual moram 3 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Manicure, sem carteira assinada, começou a trabalhar aos dezoito anos. Possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Seu pai possui ensino fundamental I incompleto e sua mãe possui ensino fundamental I completo. Ficou fora da escola por cinco anos, devido a contratempos e falta de interesse. Matriculou-se na Padre Confa pela proximidade. Está estudando na EJA há oito anos para melhoria na formação profissional.
TERRA	Mulher, 18 anos, preta, solteira, não tem filhos, reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 6 pessoas. Locomove-se a pé para a escola. Estudante, não está trabalhando atualmente, mas começou a trabalhar aos 16 anos, sem carteira assinada. Possui renda familiar de até 1-3 salários mínimos. Transferiu-se do ensino fundamental II do diurno para a EJA II no noturno. Sua mãe possui ensino fundamental II incompleto. Matriculou-se na Padre Confa pela proximidade. Está estudando na EJA há um ano e alguns meses para adquirir aprendizagem para a vida e melhorar a vida.
VENTO	Homem, 34 anos, pardo. Possui união estável e não tem filhos. Reside em um apartamento quitado na comunidade, no qual moram 2 pessoas; locomove-se a pé para a escola. Começou a trabalhar com 13 anos, sem carteira assinada. Trabalha como ajudante de vidraceiro. Possui renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Interrompeu a escolaridade por 19 anos devido à necessidade de trabalhar. Seus pais não são alfabetizados e sua companheira possui o ensino médio incompleto. Matriculou-se na escola pela proximidade, pela qualidade do ensino e pela relação com os professores. Está há dois anos e dois meses na EJA, com o objetivo de melhoria para a formação profissional.

Fonte: Adaptação da pesquisadora a partir do modelo proposto por Cavalcante (2016).

Ao trazê-los em suas individualidades, tão necessárias de serem vistas e respeitadas, não pretendemos cair no equívoco de desconsiderar as “marcas segregantes de sua *condição coletiva* de classe social, raça, etnia, gênero, orientação sexual, lugar” (grifo do autor). Mais que considerar, como adverte o mesmo autor, é “Uma constatação a aprofundar: são segregados em nossa história como coletivos” (ARROYO, 2017, p. 114). Este é um ponto que demanda uma reflexão mais detida, que será feita nas análises, quando trataremos alguns dados aqui apresentados.

Abordar os sujeitos da pesquisa nesta última seção da metodologia, ao contrário de desprestigiar o tema, pretendeu iniciar uma discussão, a partir da realidade vivenciada, a qual daremos continuidade no capítulo a seguir, onde traremos a EJA, valorizando sua origem na educação popular, enfatizando-a como uma questão de direito, no contexto da luta permanente na construção da cidadania. Implicar-se com a EJA exige saber mais sobre sua trajetória, articulando passado e presente, tecendo seu devir na cotidianidade.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever apenas de escutar. Este é um sonho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo.

Paulo Freire

A reinvenção do mundo, compreendido em sua totalidade, pode e deve acontecer em todos os espaços, forjada pelos sujeitos que nele habitam. Este é um sonho possível de ser sonhado em comunhão. Mesmo, para alguns, esta possa parecer na EJA uma revolução difícil, ou até mesmo impossível, aprisionada numa visão fatalista, entendemos ser viável, por ser um território de lutas, encharcado de muitos saberes e possibilidades, a despeito das intensas marcas de injustiças e de negação de direitos que constituem a sua história.

Não se configura apenas num lugar onde sonhos são possíveis, como também onde milagres acontecem. Mais uma vez, reportamo-nos a Brandão, quando desafia e instiga o nosso olhar ao indagar: “você quer ver um milagre de verdade?”, pois, então, adentre os espaços da EJA e olhe de frente as conquistas de pessoas que, mesmo parecendo de pouco saber, são homens e mulheres do povo que “descobrem, ali na ‘salinha da EJA’ a difícil e generosa lição de ser parte de uma rede solidária e gratuita de acolhida e afeto entre pessoas diferentes tornadas iguais, tal como ‘ali’ se vive e se aprende a viver”. São seres humanos envolvidos num fazer conjunto, mediante o desprendimento de si mesmos, numa construção conjunta de vidas e mundos cada vez “mais fecundos, mais justos, mais humanos” (BRANDÃO, 2009, p.10-11).

Pela sua vastidão e complexidade, este é um campo de investigação instigador de muitos olhares e reflexões, rico em muitos conteúdos a serem desvelados. Na perspectiva de compreender e contribuir para a construção da cidadania planetária, escolhemos enveredar pela trajetória histórica da EJA, enfatizando sua origem na educação popular forjada nos movimentos populares, buscando demarcá-la como um espaço de direito e, especialmente, no reconhecimento e na afirmação dos seus sujeitos como cidadãos de saberes e direitos, mesmo que, na realidade, negados.

Numa visão de inserção e implicação, abordar a Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro é, sobretudo, comprometer-se com a denúncia e o anúncio na visão freireana. A denúncia revolucionária da situação desumanizante e o anúncio que traz a sua superação. Para que o sonho não se configure numa visão ingênua, mas numa ação coletiva de

transformação, que seja nossa investigação uma verdadeira escuta à voz da EJA no Brasil.

3.1 A EJA GERADA NA EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEPÇÕES, PERCURSOS E MARCOS NUMA TRAJETÓRIA DE LUTA

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular

Paulo Freire

Em suas reflexões sobre o conceito da Educação de Adultos (EA)⁵⁰, Freire (2008) coloca que, diante das exigências da realidade, este se direciona ao de Educação Popular, numa convocação aos educadores e às educadoras ao repensar de concepções, posturas e ações. Faz uma provocação que nos parece pertinente e legítima, inclusive, por ser um dos seus maiores representantes. Evidencia a transformação ocorrida no entendimento da EA, caracterizada por uma caminhada histórica no processo educativo, realizada por sujeitos e coletivos situados no Brasil e em outros lugares da América Latina. Esta ampliação e o amadurecimento nas concepções relativas a esta modalidade de educação impulsionam não somente uma retomada teórica, mas, sobretudo, uma resignificação das práticas educativas envolvidas.

Atentando à convocação da necessária compreensão crítica da realidade a partir do olhar, e por que não do vivenciar, da sua cotidianidade, concordamos com Freire (1983c, p.35), quando afirma que: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” e agregamos à assertiva de Brandão (1986a, p.7) de que “ninguém escapa da educação”, ao observarmos ou mesmo adentrarmos nos diversos espaços do mundo. Na sua existência através dos tempos, o ser humano vive a contínua experiência educativa. Das aprendizagens mais simples às mais complexas, sejam fundamentais ou complementares à sua sobrevivência e/ou convívio com os outros, as pessoas estão a ensinar e a aprender mutuamente, em diferentes situações e lugares.

⁵⁰ Ao longo do nosso texto, especialmente neste capítulo de EJA, utilizaremos as terminologias Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação de Adultos (EA), pois, no Brasil, com o passar do tempo o termo “jovens” foi agregado à expressão, considerando o crescente ingresso de pessoas jovens (e atualmente, adolescentes) neste segmento da educação, o que exige mudanças necessárias em sua concepção e prática, além da própria nomenclatura já modificada. Em especial, ao nos referirmos aos pensamentos de outros autores, manteremos a expressão usada por eles.

Como coloca Mészáros (2008):

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. (MÉSZÁRIOS, 2008, p.53) (grifo do autor)

Esta é uma compreensão fundamental, mesmo que pareça simples ou óbvia, que precisa estar internalizada em todos, especialmente nos sujeitos partícipes da EJA, para que a atuação educativa seja assimilada e legitimada, para além dos espaços escolares, como também reconhecidos os saberes construídos e partilhados muito além dos livros didáticos ou de currículos empobrecidos e aprisionados nos contextos escolarizados.

Muitas definições sobre educação vêm sendo formuladas ao longo da história humana. Aqui poderíamos citar algumas retiradas de dicionários, enciclopédias ou de variados e reconhecidos pensadores, antigos e atuais, que tenham se debruçado na compreensão e comunicação deste vocábulo. Entretanto, em consonância com nossa proposta reflexiva, optamos por trazer algumas percepções de Freire sobre educação, que estarão presentes não somente neste capítulo, mas ao longo desta reflexão.

Ao definir como eixo teórico a concepção freireana, concordamos com suas palavras ao afirmar que “A educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política [...] e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2014b, p.101). Considerando que a palavra teoria⁵¹ nos remete a um conjunto de ideias que dão base a algo e o vocábulo prática⁵² nos reporta à ação, à experiência, Freire, em sua proposição educativa, articulou as duas expressões, condicionando-as a uma vivência dialógica, para que a educação realmente se configure numa práxis transformadora.

Como o próprio Freire (2013) explicita, a teoria dissociada da prática se torna verbalismo, assim como no inverso se faz ativismo. Na união é que se tem a práxis que cria e modifica a realidade. Por ser dialética e contraditória, não é tão somente reprodutora, nem estritamente desveladora da ideologia dominante. A boniteza da educação se configura mediante esta verdadeira e necessária transformação que, em seu caráter político, não é neutra, pauta-se em escolhas, “[...] como uma experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p.96).

⁵¹ Segundo o minidicionário Aurélio (2007, p. 771), teoria é o conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência.

⁵² Segundo o minidicionário Aurélio (2007, p. 647), prática é o saber provindo da experiência.

Com esta consciência crítica é que se contraria a prática de uma educação bancária, reduzida a depósitos de saberes do educador no educando, trazendo a proposição de uma educação crítica, problematizadora, libertadora, que intenciona o processo de conscientização essencialmente humano. Ainda em consonância com a boniteza atribuída à educação, Freire afirma que as matrizes da educabilidade e da esperança no ser humano são as mesmas, fazendo da educação um “permanente processo de esperançosa busca” (FREIRE, 2014b, p. 132).

Poderíamos continuar levantando aspectos pertinentes à concepção e proposição freireana de educação, mas entendemos, nesta reflexão, ter apresentado alguns elementos significativos que possibilitam atestar que sua concepção, embora ampla, também contempla as especificidades da educação popular, confirmando a universalidade do pensamento de Freire sem, na generalização, perder a legitimidade da sua construção originada a partir das realidades vividas por ele e por todos os sujeitos partícipes desta elaboração coletiva e dialógica.

E é nesta perspectiva dialógica que destacamos a definição de Tomaz Tadeu da Silva a respeito da educação popular:

Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais, cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. (SILVA, 2000, p. 48).

Em sua explanação, evidencia a diversidade desta perspectiva educacional, a importância da participação efetiva dos seus coletivos e do seu explícito caráter político, capaz de promover transformações, além das habilidades básicas pertinentes aos processos educativos. Silva (2000) complementa seu entendimento a respeito da Educação Popular (EP), esclarecendo que, na teoria de Paulo Freire, intenta-se não reproduzir relações sociais de dominação, utilizando métodos pedagógicos que contribuam para este processo participativo, como a abordagem dialógica, explicitando a prática coerente com a concepção proposta.

A esta definição podemos agregar as palavras de Brandão (2002), ao convocar para o justo reconhecimento da existência entre nós de um trabalho de educadores, sustentado em uma tradição cultural com raízes no passado, mas aberta ao momento atual.

Uma tradição em curso agora, no presente desta “virada de milênio”, e, como tantas outras vocações da educação, aberta às múltiplas e complexas alternativas do futuro. Pensemos em uma sequência de eventos por onde passam lugares, idéias, pessoas, e práticas em tempos diferentes. Imaginemos mesmo uma provável pequena pluralidade de origens e uma diversa descendência. Algo diferente de uma educação atrelada a um partido político único, a um corpo restrito de idéias, a um projeto exclusivo.

(BRANDÃO, 2002, p.142).

Essa concepção de educação, mesmo não reconhecida por alguns estudiosos da educação, provocou em Gadotti (2007, p.24) tal reconhecimento da sua relevância, que declarou: “Como concepção da educação, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal”. Na continuidade, destaca a participação de Paulo Freire para tal intento, lembrando sua atuação em âmbito internacional como um dos seus maiores representantes. Metaforiza as contribuições de Freire como “sementes” de uma concepção popular de educação que floresceram em inúmeros coletivos e organizações, nas décadas recentes, unindo conscientização e organização popular (GADOTTI, 2007).

O reconhecimento ou não da educação popular pode ser identificado, segundo Brandão (2002), em quatro posturas, compreendendo-a como:

- Uma derivação ou desvio ideológico da pedagogia, sendo uma diversificada e efêmera experiência;
- Situada mais no campo dos movimentos sociais do que no da educação, admitindo relevante importância cultural, entendida como militância e não como competência, como ideologia e não ideia, no âmbito da política e não da profissão;
- Um fenômeno situado e datado na história da educação de alguns países da América Latina, originado no Brasil, limitado ao sentido de experiências educativas ligadas aos populares. De existência admitida, com marcas de sua presença, mas sem um lugar pedagógico reconhecido no percurso contínuo da história da educação.
- Um contínuo de ideias e propostas que compõem um estilo de educação presente e reconfigurado em diversos momentos históricos numa proposição pedagógica de teor político numa abrangência cultural que abarca os saberes das classes populares, possibilitando aos seus sujeitos o protagonismo e não uma oferta compensatória de um tempo tardio.

Assim como Brandão (2002), esta última posição é a que defendemos neste estudo e que consubstancia nossas proposições. Partilhamos do reconhecimento da Educação Popular como uma concepção de educação nascida legitimamente das expressões e movimentos populares e sustentada em pressupostos que articulam teoria e prática, a partir da realidade em toda a trajetória histórica, não podendo assim ser vista como datada, localizada num tempo passado e superado. A atualização pertinente a toda concepção educacional nela se faz presente e necessária, confirmada em muitas ressignificações que vêm compondo seu percurso, diante

dos novos desafios que se apresentam e, com pesar, constatamos que os elementos que originaram sua construção ainda continuam presentes em nosso país, como em muitos outros nos quais as classes populares ainda se encontram em situação de severa desigualdade em todos os âmbitos, conseqüentemente no campo da educação.

Numa breve abordagem, também pautada nos estudos de Brandão (2002), situamos a Educação Popular em cinco momentos, “ousadamente”⁵³ pensados por ele, anteriores ao conhecido marco originário da educação popular, localizado nas décadas de 1950 e 60, e ainda presente nos dias atuais. Uma trajetória histórica devida a uma legítima concepção de educação, abordando aspectos originários e a continuidade da sua existência:

1. Em fins do século XIX e início do século XX, em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, surgiram projetos de educação voltados para operários e filhos de operários. Experiências pedagógicas de perfil alternativo e transgressivo, com nítidas marcas ideológicas, possivelmente, as primeiras vivenciadas entre nós. Já existiam, até então, salas de aula abertas, de forma gratuita, às pessoas pobres, em alguns colégios católicos e em raros liceus de ensino público.
2. A partir dos anos de 1920, provavelmente, eclodiram e se estabeleceram no Brasil movimentos voltados à democratização da educação através do ensino público, gratuito e laico, com a quebra da hegemonia confessional católica na educação. Esse é o primeiro momento em que a expressão educação popular é usada no país, com um marcado sentido político e ideológico.
3. Os anos de 1960 tiveram em Paulo Freire o seu principal idealizador, e os movimentos de cultura popular como agenciadores de ideias e realização de experiências. Dentre outras questões norteadoras neste período, destacaram-se três:
 - as iniciativas de educação popular não foram originárias de uma fonte social única – o Estado ou a sociedade –, mas de uma frente polissêmica de pensamentos e ações, política e ideologicamente centralizadas, de cunho também pedagógico, mas não formalmente escolarizado, incorporando sujeitos de diversos espaços, como grêmios estudantis, igrejas católicas, movimentos populares, sindicatos, ou até o próprio Estado, como a Campanha Nacional de Alfabetização⁵⁴;
 - o repensar da “questão da cultura” (grifo do autor), em contraposição à

⁵³ Em seu livro *A Educação Popular na Escola Cidadã*, Brandão usa o verbo ousar ao trazer uma gênese da educação popular, anterior ao seu conhecido marco.

⁵⁴ A Campanha Nacional de Alfabetização foi idealizada sob a direção de Paulo Freire, no governo de João Goulart, contudo não foi levada adiante devido ao Golpe Militar de 1964.

homogeneização e imposição da cultura dominante, propondo uma “outra cultura” (grifo do autor), delineando-se assim a proposta de cultura popular.

- a construção de um projeto pautado na libertação de consciências, culturas, pessoas e sociedades, a partir da clareza e assunção do sentido político da educação, assumindo a sua não neutralidade, na visão inclusiva e democrática, vivenciada nos mais diversos espaços educativos, numa prática dialógica, onde os Círculos de Cultura extrapolaram qualquer conceito restrito de método de trabalho.

4. Entre os anos de 1970 e 80, houve uma intensa relação entre a educação popular e os movimentos populares, continuando Paulo Freire a ser a principal referência. Seu retorno ao Brasil reacende o debate em torno da educação popular, que ganha uma dimensão latino americana e a seguir, internacional, gerando a criação de inúmeras organizações locais, regionais e internacionais, como o Conselho de Educação de Adultos da América Latina e um Conselho em âmbito mundial. Este momento aparece como herdeiro do anterior, ou melhor, como reintegração de todos. Há uma intensificação e diversificação de movimentos sociais que se reconhecem incorporados, de alguma forma, aos do ideário das práticas da educação popular. É estabelecido um vínculo de compromissos políticos com os movimentos populares e com as ações educativas demandadas por eles.

5. Após este período, alguns governos municipais divergentes ao governo militar ensaiaram um movimento de escolarização popular, no intento de um retorno da proposta de uma política de educação pública democrática e popular. Este é o momento da história no qual nos encontramos.

Como uma reflexão complementar a essa retomada histórica, trazemos uma síntese de Gadotti (2007) sobre a educação popular em sua abrangência e suas etapas, enquanto teoria e prática.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada **em todos os continentes**, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos **momentos epistemológicos, educacionais e organizativos**, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a **escola cidadã**, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. (GADOTTI, 2007, p.24) (grifo do autor)

Nesta trajetória histórica, é importante salientar que a educação popular, enquanto concepção geral de educação, contrapôs-se à educação de adultos gerida pelo Estado, apresentando como princípio originário uma epistemologia inovadora pautada no respeito ao

senso comum proveniente das classes populares, problematizando-o em sua cotidianidade. Ao tempo em que buscou compreender e valorizar a teoria existente na prática popular, instigou a aquisição de um raciocínio mais rigoroso, mais científico (GADOTTI, 2007). A educação de adultos, como uma das suas expressões, vai se manifestando em seu percurso, realizando suas construções e evidenciando suas posições.

Desde o final dos anos de 1950, a educação de adultos atuava revelando duas concepções: a libertadora, pautada no processo de conscientização na perspectiva freireana, ou a funcional, caracterizada por uma abordagem técnica, visando ao treinamento de mão de obra produtiva. Estas correntes tiveram continuidade nos anos de 1970, sendo a primeira compreendida como educação não formal e a segunda, como suplência da educação formal (GADOTTI, 2007).

A não neutralidade da educação, como o seu caráter político, apresenta-se nestas posições e convocam os sujeitos nela envolvidos a se posicionarem, optando pelas práticas que concretizam suas concepções. E esta não é uma realidade situada apenas no passado, mas no presente da educação de jovens e adultos.

No presente, a EJA continua a exigir posicionamentos claros e conscientes, convertidos em posturas e atitudes, pois a realidade dos sujeitos nela inseridos continua a denunciar os direitos vilipendiados nos mais diversos âmbitos da vida. A escolha pela concepção de educação libertadora⁵⁵, fundante na Educação Popular, tem nesta modalidade da educação, cada vez mais ampliada pelo ingresso de pessoas jovens a este segmento, uma explícita convocação para a transformação.

Hoje uma das expressões mais vivas da educação popular está na **educação de jovens e adultos**. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de “jovens e adultos” referindo-nos à “educação de adultos”, porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos são, majoritariamente, os jovens trabalhadores. (GADOTTI, 2007, p. 24) (grifo do autor)

E é esta expressão viva da educação popular que se faz presente nos mais diversos espaços da EJA em nosso país e em outros lugares no mundo. A Educação de Jovens e Adultos vai expressando, na sua trajetória, as marcas do tempo vivido, como também vai fazendo suas

⁵⁵ A concepção de educação libertadora, à qual nos referimos, exige de educadores e educandos a superação consciente da condição de oprimidos, desvencilhando-se da introjeção do opressor, para, no exercício da autonomia, conquistar a sua liberdade, que não é doada. Neste processo, que é permanente, a educação exerce um papel fundamental, consistindo numa escolha. Em Freire, “educação como prática de liberdade”.

marcas, construindo neste percurso seu processo identitário. Processo, pois a EJA nitidamente se configura como uma ação e concepção dinâmica, que dialoga com a realidade e, especialmente, articula-se com os movimentos sociais que, em sua caminhada histórica, têm uma inserção constituinte.

Assim, falar de Educação de Adultos passou a significar, também, falar de um movimento, que se foi afastando dos modelos tradicionais da escola de massas, que ousou percorrer outros caminhos, para além da instrumentalidade dos saberes escolares, vocacionais e profissionais, e que, progressivamente, se constitui [...] como projeto emancipatório e de Educação Popular, para posteriormente se alargar com essa matriz identitária, a outras latitudes [...] e [...] sair completamente renovada e revitalizada pelos incontornáveis contributos do pensamento e da práxis de Paulo Freire. (ALCOFORADO, 2016, p.87-88)

Ainda neste reconhecimento da conquista de espaço da Educação de Adultos no cenário geral da educação, Alcoforado (2016) complementa, situando-a temporalmente, como um impulso ocorrido a partir da Segunda Guerra Mundial, quando conseguiu “assumir-se como domínio científico e como campo de práticas de identidade própria, com progressivo reforço de uma especificidade em permanente construção” (ALCOFORADO, 2016, p.88).

A legítima cientificidade neste campo de especificidades, que denotam as singularidades da EJA, tanto impulsiona sua contínua atualização como a retomada dos seus fundamentos e concepções geradoras, pois a realidade dos seus sujeitos, em muitos aspectos, continua inalterada num mundo ainda tão caracterizado por desigualdades, expulsões e negações.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, 2005, p.223)

Ao tempo em que atestamos as conquistas da EJA em seu percurso, também entendemos a necessária continuidade na caminhada de luta alimentada pela radicalidade das suas concepções e proposições, para que seja vista na perspectiva do direito.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA QUESTÃO DE DIREITO

Proclamamos nas ruas e assembleias: “educação, direito do cidadão, dever do estado”. Reafirmamos o que tantos movimentos sociais e políticos vêm proclamando: o direito à saúde, à moradia, à terra, ao trabalho... O direito a ter Direitos.

Miguel Arroyo

A proclamação de um direito ou até mesmo a aceitação de sua legitimidade não significam o direito concretizado. Desde a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, o direito à educação foi declarado no artigo 179, no item 32 ao anunciar que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Como afirma Haddad, em texto publicado no Jornal “O Povo”, de 15 de fevereiro de 2003, mesmo a educação sendo um dos direitos mais reconhecidos no mundo, representa um desafio para o Brasil, pois, apesar de ter sido divulgado, desde tão remoto período, ainda não se configurou como uma realidade para todos os brasileiros, que sequer têm garantida a universalização do acesso ao ensino fundamental. Complementa sua constatação, diante dos dados quantitativos alcançados quanto ao acesso e aos índices de analfabetismo no país, numa denúncia: “Os números não são ‘neutros’, ao contrário, traduzem a exclusão no país, que tem cor, etnia, sexo, idade, endereço e condição econômica” (HADDAD, 2003).

E esta não neutralidade está nitidamente no chão da EJA, no qual seus sujeitos trazem a marca da exclusão em suas trajetórias de vida. É importante salientar que a negação do direito à educação não acontece de forma isolada. Como coloca Gadotti (2013), há uma vinculação entre o direito à educação e aos direitos sociais, não sendo possível defender os direitos humanos de forma dissociada, pois são interdependentes. O alijamento a que são submetidos os sujeitos da EJA não se restringe a um aspecto da vida; corresponde a um conjunto que afeta a sua própria existência como ser humano. A não efetivação da lei pode ser refletida de forma crítica e consciente e reivindicada com seriedade e profundidade, mesmo numa linguagem poética, como o fez Mello (1964) ao elaborar o Estatuto do Homem, que traz como artigo primeiro: “Fica decretado que agora vale a verdade, agora vale a vida, e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira”. Há que se exigir com “radicalidade” e “rigoriedade”⁵⁶ (MELLO, 1964) que os direitos promulgados sejam efetivados na realidade para o bem da vida, como direito de todos.

⁵⁶ Para enfatizar nossa posição quanto à educação como questão do direito, usamos intencionalmente dois termos utilizados por Freire, ao longo da sua obra, os quais expressam e se adequam ao nosso olhar.

É importante esclarecer que estamos a abordar um direito fundamental, referente ao processo contínuo de humanização, a uma necessidade ontológica. Como afirma Monteiro (2003), este é um direito prioritário, contudo não se refere a qualquer educação. Alude a uma educação de qualidade, na legítima exigência do que é devido ao ser humano. Expressa de forma contundente tal convicção, ao trazer a assertiva de Danton (1973) apud (Monteiro, 2003)⁵⁷, de que “Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo”, e acrescenta, a partir desta, sua própria afirmação: “O direito à educação é uma qualidade de *pão* vital para uma *vida humana*” (MONTEIRO, 2003, p.764).

Na convicção de que a educação é prioritária, Agostinho dos Reis Monteiro (2003) cita F. Przetacnik (1985):

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única excepção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é correctamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive (PRZETACNIK, 1985 apud MONTEIRO, 2003, p.766)

Por esta dimensão, o direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como um direito de toda pessoa, devendo ser obrigatória e gratuita, pelo menos, no ensino elementar fundamental, visando “à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

Referindo-se à universalização deste direito, Gadotti (2013) esclarece que não se restringe às crianças e jovens, colocando a educação permanente como um direito associado, a ser garantido a todos e todas em condições de equidade e igualdade. Neste entendimento é que a Educação de Jovens e Adultos percorre o mundo em sua trajetória na busca do direito, não somente ao acesso, como também a uma educação de qualidade.

Nesta caminhada histórica, a EJA vem sendo entendida de forma diversa. Considerando as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's), promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é possível identificar diferentes concepções, segundo Gadotti (2013).

- Na I Confinteia, acontecida em Elsinore - Dinamarca, em 1949, pós Segunda Guerra Mundial, a EA foi compreendida como uma **educação moral**, no intuito de alcançar a

⁵⁷ Agostinho cita Danton, localizando sua fala “no tempo da Revolução Francesa, em 1793, na Sessão da Convenção em 13 de Agosto” (MONTEIRO, 2003, p.764).

formação do ser humano para a paz, como uma alternativa de educação para a escola, que não conquistara tal intento. Tal proposta de educação continuada teve como meta colaborar com a formação para a paz e o respeito aos direitos humanos.

- Na II Confintea, realizada 11 anos após a primeira, em Montreal, no Canadá (1960), a EA é compreendida em duas abordagens: como **educação permanente**, na continuidade da educação formal, e como a **educação de base** ou **educação comunitária**.
- Na III Confintea, ocorrida em Tóquio, no Japão, doze anos depois (1972), foi concebida como “suplência” da educação fundamental, com o intuito de reintroduzir no sistema formal os jovens e adultos, principalmente os não alfabetizados.
- Na IV Confintea, acontecida em 1985, em Paris, na França, ficou caracterizada a **pluralidade de conceitos**, na qual muitos temas relacionados a este segmento foram abordados, como numa “implosão” ao conceito de EA.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, acontecida em Jomtien (Tailândia), em 1990, houve uma compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos se configuraria como uma primeira etapa da educação básica, não podendo ser dissociada da pós-alfabetização.

- Na V Confintea, ocorrida em Hamburgo-Alemanha, em 1997, a EA foi entendida como um **direito de todos**, diferenciando as necessidades específicas das minorias, destacando a importância da diversidade cultural, da cultura da paz, da cidadania e do desenvolvimento sustentável. Nesta conferência, foi aprovada a “Declaração de Hamburgo” e adotada uma “Agenda para o futuro”, contendo a “Década Paulo Freire da Alfabetização”.

Esta foi uma conferência que reconheceu e defendeu a parceria entre governo e sociedade civil. Para a sua própria realização, a participação dessas parcerias (ONGS, redes, fóruns, movimentos) foi fundamental. As experiências dela retiradas significaram importantes aprendizagens no campo da EJA, com a participação substantiva das organizações não-governamentais que, embora sem o direito ao voto, desempenharam um papel fundamental na elaboração dos documentos, trazendo uma ampliação do “papel da **educação popular** no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes” (GADOTTI, 2013, p.17) (grifo do autor).

- A VI Confintea foi realizada em Belém, em 2009, no Brasil. “Pela primeira vez, ela aconteceu no hemisfério sul, no país de Paulo Freire”. Sua preparação envolveu

consultas, revisões, pesquisas, estudos, informes nacionais e regionais, compondo um amplo material para discussão neste evento, no qual a EA foi relacionada a diversos temas, como pobreza, desigualdade, interculturalidade, educação como direito humano, dentre muitos outros... Os múltiplos temas discutidos, como globalização, desenvolvimento sustentável, questão de gênero e outros, também atestam uma preocupação com a questão do direito à educação e da qualidade de vida na EA.

O caminho que vem sendo percorrido denota uma busca pela compreensão da EJA por todo o mundo e, principalmente, pelas ações necessárias para que ela cumpra seus legítimos propósitos. É inegável que, embora ainda distante do alcance dos objetivos e metas propostos, há uma ampliação nas conquistas realizadas. Sobretudo, há uma confirmação da necessidade de atuação e ocupação desses espaços no processo de luta pelo direito.

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos como direito e dos direitos nela presentes, na perspectiva de mundo, contribui para a reflexão da trajetória, concepção e afirmação desta modalidade educacional no Brasil. Coloca-se como fundamental contextualizar e estabelecer relações e compreender suas especificidades na realidade do nosso país. Como integrantes de um mesmo planeta, é essencial que possamos entender os movimentos e fatos que constituem o processo histórico em suas relações e implicações. Ao tempo em que, também, faz-se necessária uma aproximação da realidade mais próxima e da sua própria caminhada.

Numa reflexão introdutória, Jane Paiva (2009), ao abordar o trajeto da EJA no país, coloca:

No plano nacional o percurso encontra-se marcado não apenas por determinados momentos-símbolo da educação de adultos e das lutas de resistência pela educação popular, historicizados por autores vivos em muitos casos do tempo histórico em que se deram, mas também marcado pela história recente dos que, vivendo e fazendo a EJA, são personagens ativos dessa história, que busco compreender sob a perspectiva do direito e da democracia. Esse percurso incorpora, posteriormente, as expressões da EJA reveladas pelos programas e projetos, suas concepções e sentidos atribuídos à área nos últimos anos, para cumprir o direito e consolidar a perspectiva democrática (PAIVA, 2009, p.131).

Este é um percurso que tem sido investigado e tem instigado muitas reflexões nos que buscam compreender a EJA na perspectiva da democracia e do direito, entendendo-o, inclusive, na amplitude do direito humano. Uma retomada desde os primórdios das Constituições brasileiras e dos demais textos normativos promulgados no país contribuiria para uma análise mais aprofundada desta caminhada de lutas, demarcadas na história do nosso povo. Entretanto, optamos, nesta investigação, por um recorte reflexivo, pautado mormente, no momento atual, considerando três instrumentos de âmbito nacional com valor jurídico:

3.2.1 A Constituição Federal de 1988

Esta Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, sem dúvida, advém de um processo construído ao longo da história, de lutas pelos direitos. No que diz respeito à educação, atinge o almejado direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira. Como coloca Romão (2008):

Significa dizer que a Carta Magna, pela primeira vez na História da Educação Brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em ‘direito público subjetivo’ (§1º do mesmo artigo), independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didáticos-pedagógicas para a clientela alvo. (ROMÃO, 2008, p.44)

Romão (2008) salienta que, nas Constituições que a antecederam, havia uma vinculação da oferta de ensino público, gratuito e obrigatório a uma faixa etária (7 a 14 anos). Nesta Constituição, segundo Capucho (2012), este direito público subjetivo⁵⁸, ampliado aos que não tiveram acesso, tendo sido conquistado através da “luta histórica pela igualdade do direito à Educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social, ” teve como consequência a garantia da EJA como modalidade da Educação Básica. Explicita a configuração de gestão a que fica submetida esta modalidade:

[...] sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos (as) mediante ações integradas e complementares entre os diferentes federados. (CAPUCHO, 2012, p. 22)

As responsabilidades descritas no texto legal exigem dos sistemas públicos de ensino, consequentemente dos sujeitos neles implicados, ações que verdadeiramente confirmem o que a lei garante em termos legais. Há que se legitimar o legislado, transformando a realidade, ao garantir aos sujeitos da EJA seu ingresso, sua permanência e a qualidade da educação que verdadeiramente lhe possibilitem avançar na escolarização e nos saberes necessários no mundo do trabalho e na vida como um todo.

É de fundamental importância compreender esta conquista, na perspectiva histórica, como um processo, sendo resultante da ação de sujeitos que, ao longo do tempo, comprometem-

⁵⁸ A educação é colocada como direito público subjetivo, segundo a Constituição Federal de 88, artigo 208, VII, §1º, garantindo que a pessoa tem, como expressão da dignidade da pessoa humana o direito de reivindicar uma prestação por parte do Estado.

se com a transformação das realidades injustas e desiguais. No caso da EJA, com a reparação de uma dívida social ainda não conquistada, não obstante os avanços alcançados na legislação e em tantos outros documentos que a norteiam.

O contexto do país, quando a Constituição de 1988 foi promulgada, era caracterizado por um processo de redemocratização política, investido da busca pelos direitos nos mais diversos campos, contando com a importante atuação dos movimentos sociais no decurso das lutas reivindicatórias. Como colocam Haddad e Di Pierro (2000), as práticas do ideário da educação popular retomaram espaço nas universidades, como também nos espaços públicos e comunitários dirigidos à EJA, interferindo nos seus programas. O conjunto de ideias e práticas revitalizadas voltadas para este segmento da educação incidiu na Assembleia Nacional Constituinte.

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120)

Em adição à conquista constitucional, disposições transitórias da Carta Magna e outros mecanismos foram constituídos no intuito de garantir a universalização do ensino fundamental e a superação do analfabetismo no Brasil, prevendo a expansão e a melhoria no processo de escolarização da EJA. Mesmo a Organização das Nações Unidas (ONU) declarando o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e realizando neste mesmo ano a Conferência Mundial de Educação para Todos, o intento não foi alcançado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os ganhos legais e objetivos ainda não se traduzem na realidade esperada. Como afirma Jane Paiva: “Para que o direito, entretanto, se faça prática, é preciso mais do que sua declaração legal” (PAIVA, 2009, p.137).

Cabe ressaltar que, no percurso dos trabalhos da Constituinte, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública⁵⁹ marcou de forma inédita sua participação, que se estendeu como movimento até a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também se fez presente no Plano Nacional de Educação (PNE) (PAIVA, 2009).

⁵⁹ O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública teve uma atuação inédita no processo de elaboração da Constituinte, como movimento, até aprovação da LDB e se estendeu até os dias atuais, participando também do PNE (Plano Nacional de Educação) e Fundeb (PAIVA, 2009).

3.2.2 Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A trajetória da LDB se inicia desde 1961, quando foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, tendo sido reformada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71. Em 1996 foi substituída pela LDB 9.394/96, a qual vigora atualmente. Representa o documento de maior importância voltado para a educação no Brasil, pois “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Saviani (1997) faz um distinto reconhecimento deste valor ao identificá-la como a Lei Magna da Educação Brasileira, situada apenas abaixo da Constituição.

Transcorridos oito anos da promulgação da Constituição Federal, após muitos e fortes debates entre setores organizados e legisladores, a LDB regulamentou o direito à educação para todos, dirigindo especificamente à EJA dois artigos (37 e 38, no capítulo II, seção V). Relatada pelo senador Darcy Ribeiro, afasta-se definitivamente da visão compensatória do antigo ensino supletivo e desta concepção/ nominação que o caracterizava (PAIVA, 2009).

Com esta nova LDB, segundo Paiva (2010, p.7), “[...] o ensino se consubstancia como Educação de Jovens e Adultos e como direito, conquistado desde 1988 na Constituição Federal [...]”. Nesta perspectiva, aos jovens e adultos da EJA não deverá ser dirigida uma proposta compensatória pela exclusão a que foram submetidos, pois esta deve representar uma importante conquista na busca do reconhecimento como sujeitos de direitos.

Com o entendimento da Lei nº 9394/96, define-se o sentido da inclusão da modalidade EJA na educação básica, instituindo-se a titularidade do direito público para jovens, adultos e idosos que queiram se valer deste direito, para realizarem a sua escolaridade em nível de ensino fundamental. Rompe-se o isolamento a que foi submetida a EJA, resgatando-se o direito à educação independentemente da idade, estabelecendo-se uma educação dos direitos. (PAIVA, 2010, p. 7)

Nesta importante distinção dos direitos cabíveis à lei, Paiva (2010) esclarece a compreensão de que a EJA, ao ser incluída como modalidade⁶⁰ da educação básica, representa a garantia dos direitos educacionais do ensino fundamental, aos seus sujeitos, jovens e adultos, conforme estabelecido na Constituição no Artigo 208 e no artigo 4º da LDB, contido no título Do Direito à Educação e do Dever de Educar⁶¹.

Ao analisar diversos aspectos da LDB, Paiva (2009, p.199-202) faz demarcações de

⁶⁰O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Parecer CEB nº: 11/2000, p.26.

⁶¹A legislação citada, consta nos anexos.

pontos que considera essenciais para a constituição “das possibilidades pelas quais se deve fazer o direito à educação para todos”, como a ampliação da abrangência da modalidade alcançando o ensino médio; “a gratuidade e a especificidade da oferta aos jovens e adultos”; a viabilização e o incentivo ao acesso e permanência, pelo poder público; a garantia de continuidade; a consideração dos sujeitos em sua diversidade e singularidades.

No reconhecimento de que há um avanço no percurso da legislação, consideramos importante agregar outras percepções sobre o processo de elaboração da LDB, para que possamos compreendê-la de forma crítica e articulada com a realidade vivenciada nos espaços da EJA.

Ao fazer uma análise sobre a LDB no que se refere à EJA, Haddad e Di Pierro (2000) consideram que este documento traz a EJA, de forma breve, em dois artigos, avaliando somente como novidade a redução das idades mínimas para a submissão aos exames supletivos (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) e, como real ruptura com relação à lei anterior, a retirada da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo e integração da EJA ao ensino básico comum. Consequentemente, a flexibilização na organização do ensino e o recurso da aceleração dos estudos ampliados para todo o ensino básico passam a não ser mais exclusividade da EJA. Sinalizam Haddad e Di Pierro (2000) que a conclusão do texto desta nova LDB não foi baseada no projeto que tramitou por oito anos, desconsiderando alguns acordos construídos durante o processo.

A exclusão de alguns acordos e consensos feitos durante o processo, especialmente por alguns deles expressarem as vozes dos que lutam pelo reconhecimento da EJA na sua legítima raiz de Educação Popular, instigam inquietações quanto ao feito, mas, principalmente, ao compromisso da continuidade do que se tem a fazer. É importante reconhecer os avanços, sem perder de vista a dimensão das conquistadas almejadas e do contexto em que as lutas estão inseridas.

Numa abordagem comparativa entre a LDB de 1971 e a atual, Arroyo (2005) coloca que a nova, diferente da anterior, afasta-se da lógica do mercado e traz concepções mais largas, abrindo novas perspectivas, numa visão mais ampla, na diversidade de vivências humanas, apresentando um movimento de renovação pedagógica.

Ao abordar a conversão da EJA em modalidade da educação básica, Arroyo (2005) sinaliza a possibilidade de haver uma limitação na proposta, ao ser reduzida a uma questão de especificidade etária. Reconhece que a LDB utiliza de forma apropriada o termo educação de jovens e adultos, e não ensino, como o fez em outros níveis, nos quais não citou os educandos, trazendo a compreensão de que esta abordagem destinada à EJA é devida, por ser “uma

modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2005, p.224). Destaca a distinção entre as concepções de ensino e educação, e reconhece na EJA um legado que pode representar uma contribuição para se repensar a educação nas diversas etapas.

Em sua análise, Arroyo (2005) adverte que a institucionalização da EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio não é a rota mais progressista. É preciso concebê-la como uma modalidade própria, que vem fazendo suas conquistas e construindo suas percepções sobre educação.

Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado. (ARROYO, 2005, p.225)

A legislação atesta passos na caminhada, mas não é suficiente para as transformações necessárias para quem vive “o chão da EJA”⁶².

3.2.3 Lei nº 13. 005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

Este também é um documento no âmbito educativo de extrema importância. Segundo Saviani (1997), a partir da LDB, esta é a mais importante medida de política educacional. Responde a uma exigência legal prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual” (BRASIL, 1988) e na LDB de 1996 no artigo 87, que institui A Década da Educação e no artigo 1º estipula o encaminhamento deste plano:

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se a um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

⁶² A expressão o chão da EJA foi utilizada para dar ênfase à realidade vivida na prática pelos que atuam nesta modalidade, como é o caso da pesquisadora. O chão da EJA representa o espaço real da EJA, com suas especificidades, localizado em diversos lugares do país.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esta legislação significou uma incitação para que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciasse, em 1997, um processo de consultas que teve como conclusão o Projeto de Plano Nacional de Educação encaminhado à Câmara dos Deputados em fevereiro de 1998. Em paralelo, foi apresentado ao Congresso o “PNE da sociedade brasileira”, contendo um conjunto de propostas resultantes da mobilização popular, tendo sido elaboradas por organizações estudantis, sindicais e de educadores. Sinalizam que estas duas propostas apresentavam divergências em outros segmentos, mas, quanto à EJA, se colocaram mais consonantes.

É importante mais uma vez demarcar a mobilização de setores da sociedade no intuito de participar das decisões que definem a realidade do país, no caso, no âmbito da educação. Mesmo com a sobrepujança dos poderes instituídos sobre as legítimas manifestações populares, muitas vezes, resultando em negações, são marcas e marcos históricos a serem registrados nas trajetórias de lutas.

No contínuo da análise, Haddad e Di Pierro (2000) colocam que o parecer do relator expressa concordância com o paradigma da educação ao longo da vida, na perspectiva do direito de cidadania, impulsionadora de desenvolvimento e como forma de combate à pobreza. Destacam, no documento apresentado, os três desafios referentes à EJA: “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

Mesmo a realidade revelando que os desafios almejados não têm sido alcançados, é importante considerar o período anterior como uma etapa, reconhecendo avanços legais, pois, a possibilidade de refletir criticamente no percurso da caminhada é que possibilita a continuidade na luta.

A Lei apresenta 14 artigos, 20 metas e, a partir delas, 254 estratégias apontam ações necessárias à realização das mesmas e “tem como objetivo orientar as políticas educacionais no País para os próximos dez anos e articular a instalação do Sistema Nacional de Educação” (RETRATOS DA ESCOLA, 2014, p.227). Representa progressos na legislação, contudo, como adverte Dourado, em entrevista para Revista Retratos da Escola de 2014, sem a participação da sociedade civil e da sociedade política, buscando a realização das metas e diretrizes para alcançar a materialidade e a execução, tornar-se-á letra morta. No conjunto das 20 metas apresentadas na lei, as metas 8, 9 e 10 são as que tratam especificamente de aspectos da EJA⁶³.

⁶³ As referidas metas constam nos anexos deste trabalho.

Ao referir-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) atual, instituído pela Lei nº 13.005, a vigorar pelo período de 2014 a 2024, Machado e Rodrigues (2014) convocam à importância de modificarmos as posições descrentes dos efeitos das leis, como se não afetassem a realidade da escola. Entendem que, mesmo considerando a distância dos legisladores e das leis, há um impacto nas salas de aula, quando analisamos e refletimos sobre as mudanças ocorridas com o tempo. Mesmo com a clareza de que muito se tem a conquistar, é importante reconhecer o processo de luta:

É neste contexto que se coloca a Lei do PNE 2014-2024 como resultado de uma luta, que segue em processo[...]. A compreensão dos impactos, desafios e possibilidades da implementação da Lei na prática pedagógica dos professores da EJA para garantir a educação para o povo, é de fundamental importância nesse início de vigência do novo plano nacional. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p.384)

A legislação convoca a uma transformação necessária, contudo, no confronto com o que está proposto e a realidade, e a análise sobre as reais possibilidades de concretização, muito se teria a considerar, entretanto, neste estudo, não nos deteremos nesta reflexão. Pretendemos, mais uma vez, colocar o reconhecimento e o empoderamento da EJA como direito mediante o conhecimento e a conscientização dos direitos conquistados.

Machado e Rodrigues (2014), no diálogo com o PNE e, especificamente, com estas metas, apontam a EJA como um direito do povo, a despeito do próprio povo desacreditar o poder e o valor desse direito. Assim, também responsabilizam o Estado pelo resgate do lugar e valor deste direito, por atribuírem ao Estado este descrédito apresentado pela população, mediante inúmeros fracassos de campanhas, projetos e programas implementados.

Nesta convocação e responsabilização atribuídas ao Estado, há também um reconhecimento de que é ele que deve ocupar tal lugar, para que a garantia da educação para todos seja legítima na perspectiva da igualdade de direitos, jamais entendida como uma concessão. Como declarou Anísio Teixeira (1956):

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que era para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras [...] (TEIXEIRA, 1956, p.2)

Na confirmação da educação como um direito do povo, enfocando especialmente as classes trabalhadoras das quais são pertencentes os educandos da EJA e que representam a

maioria em nosso país, mais uma vez concordamos com Anísio Teixeira (1956):

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social. (TEIXEIRA, 1956, p.1)

Os “muitos” que frequentam a EJA, como denuncia Arroyo (2005), estampam a condição existencial da exclusão em seus corpos marcados pela não superação desta realidade em nosso país. Não obstante os avanços da legislação, a desigualdade permanece e se acentua. Oprimidos e excluídos não são termos criados pela educação popular e pela EJA. ”Diante dessa realidade mais brutal do que nos anos sessenta, como equacionar o seu direito à formação como humanos ao conhecimento, à cultura, à emancipação, à dignidade”? (ARROYO, 2005, p.230). Ele mesmo responde na afirmação de que o legado da educação popular deva ser reconhecido, e não aprisionado em moldes escolares, garantindo seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana sustentada na riqueza das suas experiências.

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação. (ARROYO, 2005, p.230)

Reconhecida no marco da lei como um direito, como coloca Capucho (2012), a educação é também assegurada aos sujeitos da EJA como obrigatoriedade do Estado, consistindo num direito de cidadania, como também no seu meio de acesso a ela.

E, desta discussão, os sujeitos da EJA, nos mais diferentes papéis, não podem se isentar, nem tampouco eximir-se do desafio, imposto no seu cotidiano, de buscar e vivenciar a cidadania em sua permanente construção. Embora, contraditoriamente, esses atores que atuam no palco da EJA no Brasil sejam testemunhos diários de uma realidade que parece denunciar a inexistência da cidadania, se pensada em termos de direitos. A negação do direito é um ponto de partida profícuo para refletir sobre a construção da cidadania neste contexto.

3.3 CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EJA

A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela.

Paulo Freire

Ao afirmar que a cidadania é uma construção em contínuo processo, Freire instiga a algumas reflexões fundamentais para a sua compreensão. Contextualiza-a (FREIRE, 1997, p.119) na realidade e afirma: “Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma *invenção*, uma *produção política*. ” Nesta concepção, continua asseverando de que os discriminados não usufruem de forma pacífica e reconhecida do direito pleno à cidadania. E conclui “Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia”. (FREIRE, 1997, p.119):

Abordar o termo cidadania já nos convoca a uma clareza de entendimento e posicionamento, pois, como adverte Gadotti (2010), há quem nem queira sobre ela falar, diante da banalização do seu uso e de um perigoso consenso no seu sentido e significado, onde tudo parece caber. Torna-se essencial indicar a respeito de qual cidadania estamos a nos reportar.

Aponta Gadotti, como aspecto fundamental para seu entendimento, a identificação do seu contexto histórico. Ao situar o nascimento da cidadania como uma conquista liberal, em 1789, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na qual foram garantidas a liberdade individual e a propriedade, esclarece que, na atualidade, o conceito de cidadania se tornou mais complexo. Coloca duas concepções vigentes de cidadania, sendo uma consumista, relativa ao “direito de defesa do consumidor” (GADOTTI, 2010, p.68), e a outra, reconhecida como plena, expressa na mobilização da sociedade em busca de novos direitos e “na participação direta da população na gestão da vida pública”, na perspectiva de construção de uma democracia participativa. Confirma a concepção fundamental de cidadania como consciência de direitos e deveres na vivência democrática.

Entendendo ser a problematização⁶⁴ uma indispensável postura diante do conhecimento

⁶⁴ Problematização é um termo presente nas obras de Freire, de extrema importância na compreensão da sua concepção e prática educativa. Como não apresenta um sentido único, por vezes, aparece como um método de conhecimento e de aprendizagem, como uma atitude intrínseca à natureza humana enquanto “ser da consciência”. ou como uma posição ativa diante do mundo na condição de sujeito, na superação do lugar de objeto. Eldon Henrique Mühl, Dicionário Paulo Freire, 2017.

numa perspectiva dialógica,⁶⁵ trazemos o questionamento de Arroyo (2010) quanto à estreita relação constituída entre educação e cidadania, engendrada na educação moderna e colocada nos confrontos sociais e políticos, ora como instrumento de libertação, ora de controle. O poder atribuído à educação, de constituir o novo homem livre, o cidadão, libertando-o da “ignorância”, da “barbárie”, fez com que ela se estabelecesse na constituição da nova ordem social como um mecanismo central, ainda presente nos dias de hoje. Adverte que esta vinculação, proclamando a educação como um ritual de passagem para a liberdade, favorece a negação, a repressão e o adiamento da cidadania.

Complementa sua posição numa instigação:

Uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e sujeito político. (ARROYO, 2010, p.45)

Sinaliza Arroyo (2010) que a repartição desigual deste bem social ou direito político, que é a escola, não consiste somente nas funções de arbitragem e da seleção danosamente desempenhados pela educação, mas, principalmente, pelo poder representado como uma precondição para que o homem comum seja reconhecido como cidadão. Há que se entender que a relação entre cidadania e educação não pode ser simplificada na defesa da educação como um direito universal, sem considerar suas implicações. Continua, desta forma, a convocação para que se avance no questionamento da legitimidade desse condicionamento, como também no reconhecimento de que as classes populares, ao longo da história se mobilizam em ações, na luta pela justiça e pelo direito. Assim expressam a construção da cidadania popular e sua própria aprendizagem de ser cidadão. Contrário ao discurso dos dominantes, de que o povo se constitui tão somente numa massa ignorante, os movimentos populares vão fazendo marcas de sujeito e de cidadania. A fortificação das camadas populares neste processo se distancia das intenções da classe dominante: “O ideal de democracia e de cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que os direitos fossem atendidos sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos” (ARROYO, 2010, p.87-88).

Esta é uma reflexão de fundamental importância para a EJA, pois necessita que se tenha

⁶⁵ A perspectiva dialógica está presente em toda a abordagem freireana, na qual o diálogo/dialogicidade aparece como categoria central. O “diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.” No percurso deste texto será colocada em diversos momentos, e será abordada mais detidamente no capítulo 3. Jaime José Zitoski, Dicionário Paulo Freire, 2017, p. 117.

a clareza de que a construção da cidadania se faz entre cidadãos presentes, e não futuros, ou projetos de cidadãos a partir da ação da escolarização. Há uma necessária desconstrução a ser feita a partir da provocação da mobilização popular:

A mobilização popular tão marcante nestas décadas, as ações coletivas e os movimentos sociais nos obrigam a desconstruir as formas de pensá-los e de alocá-los na perversidade segregadora da cidadania condicionada à educação, ou na condição de subcidadania e até de invisibilidade, sub-humanidade, com que foram pensados, inclusive na proclamada relação educação-cidadania. Dos coletivos pensados e tratados como não cidadãos vêm as críticas mais radicais nestas décadas à relação educação-cidadania. Continuar com esse discurso é uma forma política de não reconhecer esses coletivos cidadãos já. (ARROYO, 2010, p.94-95)

Além disso, também se faz necessária a ampliação do olhar sobre a presença de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, que têm o seu aprendizado sobre os direitos da cidadania imbricado no aprendizado dos direitos do trabalho. No âmbito educativo costuma-se vincular cidadania à educação, esquecendo-se de que nas lutas pelos direitos do trabalho se aprende sobre direito à educação e à cidadania:

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho de que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos. (ARROYO, 2011, p.100)

A rica experiência que trazem em sua trajetória de vida, por serem trabalhadores e trabalhadoras, é constituinte da sua formação cidadã, como também os legitima como sujeitos de saberes. Este é um reconhecimento necessário aos educandos e educandas da EJA. Para os jovens e adultos que, nas diferentes vivências de trabalho, geralmente precarizadas, ou de uma subcidadania, em seus direitos negados, a EJA precisa se constituir numa experiência construtiva de cidadania via educação, na medida em que verdadeiramente os conceba como sujeitos de direitos em permanente construção também no espaço educativo. Ou seja, aprender na realidade e com ela, fazendo as escolhas necessárias ao vivenciá-la.

Reconhecendo que a educação tem presença existencial na vida humana, que a realidade brasileira, tão contraditória, convoca ao desafio, Freire (1983c, p.35) entende que, na busca por responder a ela, ao fazê-lo, necessariamente, faz-se uma opção. Uma escolha “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História.” Esta é uma defesa da necessidade fundamental da educação das classes populares, numa proposição de educação (FREIRE, 1983c, p.36) “desvestida da roupagem alienada e

alienante”, imbuída de “força de mudança e de libertação.” Escolha que se desdobra em outras: “entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.”.

Ao declarar seu afincado Freire (1983c) “na busca dêsse homem-sujeito”, reconhece a implicação que se desdobra em uma sociedade sujeito, exigindo um processo de conscientização das camadas populares numa proposta de educação vivenciada numa “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço”, respeitando a vocação ontológica do ser humano de ser sujeito. A concepção fundante desta proposição educativa foi justamente o que contrariou as “forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação”. Tais forças continuam presentes na atualidade, agindo contrariamente às possibilidades de “aclaramento das consciências”, pois continua representando para elas uma “séria ameaça aos seus privilégios” (FREIRE, 1983c, p.36).

É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral”- tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. (FREIRE, 1983c, p.36-37)

Na expulsão desta sombra através da conscientização reside uma das essenciais empreitadas “de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”, empenhada no esforço forjado e sustentado na coletividade pela “humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira” (FREIRE, 1983c, p.36,37).

A EJA, como em todo lugar no mundo, como todos os seres humanos, os sujeitos nela inseridos não são “seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos” (FREIRE, 2013, p.97).

Ao tempo em que são seres marcados pela exclusão, têm também a vocação ontológica de serem sujeitos. Na luta histórica, as camadas populares vão aprendendo que são sujeitos de direitos, ao se conscientizarem da ausência desses direitos (ARROYO, 2014). E vão se construindo enquanto sujeitos, em sua cidadania no campo do direito, na busca do cumprimento da lei a que têm direito, mas não têm acesso, articulando-se em lutas coletivas, nos movimentos populares que demarcam seu lugar na História enquanto sujeitos, como gente, na luta incessante “pelo direito de ser sujeito da História e não apenas nela objeto” (FREIRE, 2014b, p.125).

Entendê-los e respeitá-los na sua vocação ontológica de sujeitos, assim como reconhecê-los em seu processo de construção da cidadania e, mormente, contribuir durante este processo de forma comprometida e implicada, entendendo-se colaborativamente como sujeitos aprendentes, expressa um olhar e uma implicação sobre a EJA, alinhados com a justa convocação feita por Brandão (2009):

[...] nos múltiplos rústicos cenários de EJA [...] esconde-se uma das mais nobres e justas causas de uma educação. Uma forma de realizar a justiça através da educação que, justamente por este motivo, mereceria bem mais reconhecimento e cuidados. “A Educação de Jovens e Adultos” realiza ainda a tempo para alguns, ou tardiamente para outros, o preceito de justiça reclamado há exatos sessenta anos pela Organização das Nações Unidas [...] (BRANDÃO, 2009, p.9)

Muito há que se pesquisar, discutir e refletir sobre direitos e cidadania, nos mais diversos espaços, especialmente nos espaços educativos. Vale ressaltar, entretanto, que a legitimidade dessas experiências se confirmará à medida que forem vivenciadas de forma democrática. O espaço educativo, “enquanto ‘*lócus*’ de formação da cidadania democrática” (SILVA, 2000, p. 5), precisará tomar como um repto a sua própria prática democrática, avocando, segundo Aída Monteiro Silva:

A construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente. Esse processo se desenvolve na prática diária, através da apreensão dos conteúdos curriculares e na vivência do exercício da cidadania. (SILVA, 2000, p. 6)

Afirma Silva (2000, p.4) ser o espaço escolar um “*lócus*” privilegiado, “na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido”, de maneira que a apropriação dos conteúdos extrapole o senso comum e se desenvolva com criatividade e criticidade. Mesmo reconhecendo ser um espaço importante e diferenciado de aprendizagem, reiteramos que “a educação escolar é o caminho para desenvolver essa formação sem, contudo, desconsiderar as formações que são realizadas nos outros espaços sociais em que a pessoa está inserida”. (SILVA, 2000, p. 4)

Há que se acreditar e empunhar este papel e lugar da escola para que as transformações necessárias e inadiáveis sejam produzidas pelos sujeitos que dela fazem parte, conscientizando-se num processo coletivo de aprendizagem. A cidadania, forjada e sustentada em âmbito local, tem dimensões ampliadas a serem vistas, compreendidas e assumidas.

Esta também é uma reflexão da qual a escola não poderá se eximir, e sim construir percursos e articulações, para que possamos avançar na conscientização e assunção da

cidadania planetária, construindo possibilidades em sua prática cotidiana. Neste cenário e diante da realidade tão desafiadora, trazemos os Círculos de Cultura articulados numa proposição metodológica que intenta transformações, acreditando ser este um desafio realizável, pois, como coloca Freire (2014b, p.107), “*mudar é difícil, mas é possível*”.

4 CIDADANIA PLANETÁRIA, CONSCIENTIZAÇÃO E CÍRCULO DE CULTURA: UMA ARTICULAÇÃO TRANSFORMADORA

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura.

Fernando Pessoa

O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da minha casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras⁶⁶. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários a eles se davam como espaço para seus cantares.

Paulo Freire

Estar no mundo nos coloca diante da importante convocação do olhar. O que vemos e como vemos define a dimensão que temos dele e a nossa relação com ele. A leitura que dele fazemos não apenas expressa quem somos nele; transforma-nos, continuamente, assim como possibilita-nos transformá-lo, se nele fazemos a opção consciente de existirmos como sujeitos.

A necessária amplitude do olhar tem como ponto de partida o próprio contexto, do qual originamos e no qual construímos nossa identidade, fundamental ao nosso ser e estar no mundo. Neste entendimento, identificamo-nos com as palavras de Leonardo Boff: “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 2014, p.15).

A leitura de mundo na perspectiva freireana nos convida a um olhar crítico diante da realidade, na superação do olhar ingênuo, entretanto não se restringe a uma visão apenas cognitiva sobre a mesma, pois estar no mundo é estar com ele e com os outros seres em processo permanente de humanização, exigindo também o sentir, pois a identidade terrena também nos convoca a amar a Terra e a todos os que dela que fazem parte. Mas essa não é uma compreensão dada nem uma consciência adquirida, como num passe de mágica. Necessita ser construída no processo de conscientização.

Sensibilizadas pela visão poética, mas também racional e crítica de Freire e Pessoa, refletiremos neste capítulo sobre o processo de conscientização, na perspectiva freireana, fundamental na construção da cidadania planetária, trazendo o Círculo de Cultura como proposição metodológica coerente nesta articulação teórica e prática, pautada na ação-reflexão.

⁶⁶ Árvores brasileiras, não muito comuns, presentes em algumas regiões específicas do país, como em alguns estados do Nordeste, no caso, Pernambuco, onde Freire nasceu e cresceu.

4.1 CONSCIENTIZAÇÃO: UM CONCEITO CENTRAL NA PERSPECTIVA FREIREANA

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Paulo Freire

Subsequentemente a estas palavras, Freire (1983a, p.27) continua seu pensamento: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”. A existência do ser humano é caracterizada pelo ato permanente de conhecer. Diferencia-se dos outros seres no mundo por esta condição e pela consciência dela. Sua interação com a realidade não se constitui num ato passivo, pois é capaz de compreendê-la e transformá-la, como a si próprio. Não está no mundo como objeto; como presença curiosa, indaga, reflete, conscientiza-se. O ser humano é um sujeito cognoscente.

A realidade é instigadora, desafia-o cotidianamente a interagir com ela, a desvendá-la. A sua existência também incita à reflexão, que busca a ação para se completar e voltar a agir. A curiosidade mobiliza, impulsionando o ser humano à busca do conhecimento, não como mero repetidor, mas com a capacidade de transformar, de criar, inventar e reinventar a si e ao mundo.

Na relação do homem com o mundo, que não se reduz a uma experiência racional, a curiosidade é um elemento essencial compreendido no campo da sensibilidade de ser estimulado e desafiado, que no nível da existência possibilita ao ser humano espantar-se diante do mundo, experimentando-o nas mais diversas formas, na sua incontrolável necessidade de compreendê-lo (FREIRE, 2012). Estar aberto ao novo, acreditar no inédito, nascido a partir da disposição de indagar ao outro, a si mesmo, e ser indagado na permanente busca do conhecimento, ser entendido nos mais diversos âmbitos da existência humana, seja dos saberes mais informais aos mais formais, dos sentidos da razão ou da emoção. Estar aberto ao conhecimento nessa amplitude é também estar conscientemente aberto ao mundo.

Comprometido e consciente da sua presença no mundo, Freire (2013) declara:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2013, p.53)

Perceber-se no mundo, com o mundo e com os outros caracteriza uma presença no

mundo que é ontologicamente humana. Especifica seu estar nele, que não é estático, mas dinâmico: está sendo, pois se cria e recria a todo tempo. Diferencia-se dos outros animais, os quais se adaptam a ele acomodando-se a uma realidade que está posta. A inserção humana é relacional, não é indiferente nem neutra. Como presença no mundo, o ser humano está implicado na história que não é somente dele, mas do mundo e de tudo, e de todos que dele também fazem parte, constituindo-se como ser social histórico e cultural.

Essa relação estabelecida entre o ser humano e o mundo é indicotomizável, e ele não pode ser compreendido fora dela. Há uma existência de interdependência. Ao tempo em que a realidade do mundo do qual faz parte o envolve e condiciona sua atuação, como ser do trabalho e da transformação modifica o mundo, num processo de ação e reflexão, sendo um ser da práxis (FREIRE, 1983a). Mas esta existência imbricada do ser humano no e com o mundo não pode gerar uma confusão, como se fosse a mesma coisa, nem mesmo pode impossibilitar ao ser humano o distanciamento necessário para que possa fazer a leitura crítica, seja em relação a ele mesmo, seja em relação ao mundo.

Tal distanciamento se constitui numa prática fundamental a uma postura consciente no mundo. Somente o ser humano possui a capacidade de fazer uma reflexão sobre si e sobre sua ação que dele se desprende, afastando-se do mundo para nele e com ele ficar, resultando, assim, numa inserção crítica na realidade. Este afastamento, nele estando, possibilita uma atitude de *ad-miração* da realidade, objetivando-a, para apreendê-la como campo de sua ação e reflexão e conhecê-la em suas interrelações (FREIRE, 1983a).

Esta singularidade humana caracteriza seu estar no e com o mundo e o faz mover-se reflexivamente como ser capaz de transformações. A história do mundo e a sua própria história são resultantes de construção, não estão predeterminadas e atemporalmente definidas. A presença do humano faz diferença nos destinos da história, pois atua no seu percurso, como também traz em si suas marcas, constituindo-se num ser histórico-cultural. O ser humano sabe disso, mesmo quando não o sabe de forma crítica. Diferentemente dos animais, sabe-se humano e sabe-se distinto. A amplitude e importância da sua presença e do seu poder de intervenção, assim como as consequências dessa relação permanente com o mundo exigem dele uma consciência crítica, gerada na leitura crítica deste mundo do qual ele também é parte. Ao tempo em que este pertencimento o autoriza legitimamente como ser, parte de um todo maior, constitui-se num desafio que dele exigirá a vivência de um processo de conscientização contínuo, para que possa ser sujeito forjador da sua consciência crítica.

Conscientização é um vocábulo atribuído a Freire como se fosse de sua autoria, entretanto, ele próprio esclareceu que, embora seja um conceito central nas suas ideias sobre

educação, não foi ele que o criou. Foi criado por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), por volta de 1964 (GADOTTI, 2016). A incorporação do termo à sua práxis e a centralização como uma categoria fundamental no seu pensamento político-pedagógico deram-se pela profundidade e pelo significado deste conceito. Freire fez a integração da palavra, imprimindo um conteúdo político pedagógico com tal singularidade, que Gadotti (2016) se permitiu afirmar o “renascimento” (grifo nosso) da palavra em Freire, reconhecendo-o como seu “pai”.

Como todo conceito, traz em si sentidos a serem compreendidos, para que possa ser internalizado. Integrar à práxis ou centralizar o termo *conscientização* na ação e reflexão, nesta pesquisa, convoca-nos também a um processo de conscientização. Assim, poderemos legitimamente compreender elementos constitutivos desta palavra, na perspectiva freireana, que traz em si uma ideia-força capaz de empreender transformação, em qualquer âmbito, especialmente, na ação educativa. O uso sem a necessária investigação dos significados pode corresponder a uma visão ingênua, mesmo que bem intencionada, da sua pertinência e poder de transformação diante da realidade vivida e almejada.

4.1.1 Conscientização - compreensões necessárias a uma práxis legítima

Conscientização é um termo também utilizado no cotidiano em diversos espaços e situações da realidade, entretanto, como uma categoria central na abordagem freireana, contém aspectos fundamentais específicos à sua compreensão, exigindo necessários esclarecimentos e definições quanto à sua concepção na perspectiva escolhida, para melhor situarmos a práxis (reflexão-ação) nesta proposição. Para esta empreitada investigativa, é importante retomar uma reflexão central, que é a relação do homem no e com o mundo, para ratificar alguns importantes aspectos relativos ao caráter singular do humano e da sua presença consciente nele.

A capacidade dos seres humanos romperem com a aderência ao mundo, dele emergindo, na consciência constituída na *ad-miração* do mundo, possibilitou a transposição da condição de seres determinados, como o são os animais que, imersos no mundo, nele estabelecem apenas contatos, para seres conscientes da sua existência como seres de interação e da sua possibilidade de transformação. “Desta forma, a *consciência de* e *ação* sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação” (FREIRE, 2011c, p.108).

O rompimento dos seres humanos com a condição de aderência e determinação diante da realidade do mundo os distingue dos outros animais como seres conscientes, mas não

proporcionam automaticamente a aquisição da consciência crítica. A sua formação somente acontecerá na vivência do processo de conscientização.

Num primeiro momento, a realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica deles pode conhecer. Em outros termos, na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, uma posição ingênua. Nesse âmbito da espontaneidade, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra, e que ele investiga. (FREIRE, 2016, p.56)

Como coloca Freire, o primeiro olhar que o homem mostra diante da realidade advém de uma postura ingênua numa vivência espontânea. A investigação não se configura inicialmente como uma leitura crítica, as relações inaugurais são de descobertas simples, inocentes. As percepções iniciais também expressam o olhar e o sentir humano diante do mundo, estando nele inserido, sem o distanciamento necessário para o olhar crítico.

Nesta etapa inicial, no domínio da doxa, que se constitui no âmbito do senso comum, da mera opinião, ocorre a percepção da presença das coisas sem o adentramento ou a “admiração” necessária à percepção crítica dessas mesmas coisas, restringindo-se a uma simples assimilação. A esta percepção Freire dá o nome de mágica, proveniente de um pensamento mágico, desprovido de criticidade, sem a compreensão das suas relações autênticas com a realidade (FREIRE, 1983a). À medida que o ser humano se conscientiza deste estágio inicial da sua consciência, dos seus não saberes, e coloca-se na busca consciente do domínio do *logos* (que representa a razão, a sabedoria), denota uma tomada de consciência que ainda não é a conscientização, mas é o ponto de partida fundamental para que ocorra. Embora seja uma experiência que precise imperiosamente ser construída pelo próprio sujeito, é importante explicitar que ele não a vivencia sozinho, como também é de fundamental importância a mediação educativa neste processo.

Como uma etapa, a tomada de consciência não pode ser confundida com a conscientização, a qual implica a transição da captação espontânea da realidade para a crítica, na qual a realidade se apresenta como objeto cognoscível e o ser humano se posiciona epistemologicamente (FREIRE, 2016). Mas é importante que a tomada de consciência seja reconhecida como seu princípio, pois, ao se entender ingênuo, o ser humano inaugura seu processo de conscientização, que se constitui de estágios diferenciados, os quais vão denotando o percurso de transição. Da situação originária de imersão na relação com a realidade, como sujeito cognoscente, situa-se no seu não saber e emerge instigado pela busca do saber mais.

Os diferentes níveis de consciência da realidade foram analisados por Freire em sua

trajetória epistemológica, com a preocupação de articular esta reflexão com os condicionamentos histórico-culturais presentes no contexto dos sujeitos (FREIRE, 1983c). A compreensão da realidade e dos seus condicionamentos ou efeitos, numa perspectiva freireana, não podem prescindir desta contextualização. Ratificou mais uma vez a importância do ser humano não ser concebido de forma dicotomizada em relação ao seu tempo histórico, ao seu espaço geográfico, às suas interações, como se fosse deslocado da realidade.

O estágio inicial, denominado semi-intransitivo, é caracterizado por uma consciência intransitiva, quase *incomprometida* do ser humano com a sua existência. Não representa um total fechamento em si mesmo, pois em qualquer estágio o ser humano é um aberto, contudo corresponde a uma limitação no âmbito da sua compreensão “O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não captação da causalidade autêntica” (FREIRE, 1983c, p.60). O cuidado na utilização de termos como *semi* ou *quase* aparece intencionalmente para garantir a clareza de que a abertura existe sempre no humano, mesmo quando não se mostra com nitidez, mas é ontológica, pois, se não o fosse, a transição não seria uma possibilidade.

Ao definir e descrever essa etapa, Freire a exemplifica, situada em realidades no mundo em que se vive, comparativamente atrasada em relação a outras e desprovida de condições presentes em outros contextos, em seres humanos que vivem sob a dominação de outros. Num estado de quase imersão, “a consciência dominada não toma suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente”. Em sua quase imersão, o ser humano não consegue perceber os desafios com os quais se defronta, ou o faz de forma deformada, sem uma apreensão verdadeira dos fatos, explicando-os fora da realidade e de si mesmo (FREIRE, 2011c, p.119).

A emersão desse nível de apreensão é justamente possível pela transitividade da consciência humana que, pela sua permeabilidade, viabiliza ao ser humano vencer o *incompromisso* com sua existência (que é conceitualmente dinâmica e implica o diálogo do homem com o mundo), tornando-o um ser histórico. Essa passagem para a consciência transitiva é inicialmente caracterizada por uma compreensão ingênua, ainda com uma certa presença de explicações mágicas diante da realidade. Freire situa esta transição num contexto externo, que, pela complexidade da realidade, desafia o sujeito a situações e relações mais elaboradas (FREIRE, 1983c). Ambos constituem-se em níveis distintos, entretanto a presença de aspectos comuns ou similares dificulta uma delimitação nítida entre esses dois estágios. Em momentos, a **consciência semi-intransitiva** se faz presente na **consciência transitiva ingênua** (FREIRE, 2016).

Importante afirmar, como colocou o próprio Paulo Freire, referindo-se ao ser humano no seu processo de conscientização, “é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, êle não se dá automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1983c, p.62). Constitui-se na vivência de um processo que, ao fazer a transição de uma percepção para outra, não significa uma ruptura, mas uma superação que também não será definitiva, sendo necessária a vivência educativa contínua com esta finalidade; uma aprendizagem que necessitará de uma intervenção educativa permanente (logicamente, não restrita a espaços ou instituições escolares).

A almejada consciência crítica, pertinente ao ser autônomo, liberto e libertário, sujeito participante, integrante de uma sociedade democrática, configura-se numa transição caracterizada por aspectos que a distinguem das demais e que situa o ser humano no e com o mundo na sua singularidade, que não é individualista, mas forjada essencialmente na relação com o outro e na configuração coletiva.

A transitividade crítica [...] a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1983c, p.61-62).

De forma distinta a esses pontos colocados por Freire, revela-se a **consciência ingênua** que, ao invés de libertar, aprisiona o ser humano, aderindo-o à realidade como se fosse imutável, definindo-o como um ser determinado às circunstâncias, sem a possibilidade de indagar, problematizar, agir no presente para forjar um futuro sonhado, constituído na fragilidade de percepções que o impossibilitam de se aprofundar nas reflexões e argumentações diante dos desafios da cotidianidade, do mundo, restringindo-se ao saber comum. Sem a vivência do distanciamento do mundo para *ad-mirá-lo* e nele inserido atuar, mergulhado nele, não se percebe, criticamente, dele fazendo parte.

Com este olhar, a realidade que diante dele se apresenta não se constitui numa possibilidade de diálogo, pois com ela não se estabelece uma legítima comunicação, mas uma transmissão de comunicados carregados de mitos opressores e imutáveis, numa situação de

dominação, configurando-se em conteúdos falsos, compondo uma realidade mitificada dada, determinada, sem a possibilidade de transformação (FREIRE, 2014a). Somente através da leitura crítica desta realidade, poderá desvelá-la, desmitificando-a.

Esta compreensão iniciada numa tomada de consciência, por si só ainda não é a conscientização, como também ainda não representa a mudança. O processo de conscientização originado nesta primeira etapa implica a transição da dimensão da percepção ingênua para a crítica, assumindo-se, não como objeto, mas como sujeito da práxis, na vivência da ação e reflexão, numa unidade dialética contínua. Como engajamento histórico, a conscientização é um processo permanente na existência do ser humano, baseada na relação consciência-mundo, que é permanente, exigindo assim uma postura crítica que jamais se finda, pois a realidade, mesmo transformada, representará objeto de nova reflexão (FREIRE, 2016).

E é nesta relação consciência-mundo que estará sua possibilidade de, através de um processo de conscientização, reconhecer-se no mundo, não somente morador de um entorno, mas habitante de um planeta, compreendendo as implicações e compromissos da sua planetaridade⁶⁷. Para tanto, é fundamental que a realidade na qual o ser humano se vê inserido, e com a qual se relaciona cotidianamente, represente para ele uma problematização, um defrontar-se contínuo, capaz de instigá-lo a uma presença consciente, que extrapole o estar no mundo como se este fosse um mero sustentáculo, mas uma grande nação, na qual se sentirá convocado a intervir como cidadão do mundo.

4.2 CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA NA VIVÊNCIA DA CIDADANIA PLANETÁRIA

Nossa Mãe-Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir.

(Minuta de discussão-1999- Movimento pela Ecopedagogia).

Há mais de 60.000 anos, nós, seres humanos, habitamos o planeta Terra. Antes disso, aqui já estavam outros seres. A nossa presença no mundo e a nossa relação com ele não passou despercebida. Longe disso. De lá para cá, temos deixado marcas profundas, algumas das quais registram com “boniteza”⁶⁸ a nossa passagem pelo mundo; outras, diferentemente, expressam degradação e devastação resultantes da equivocada concepção de que tudo que aqui existe está

⁶⁷ Planetaridade, que vem de planetarização, termo adotado por alguns autores para fazer um contraponto à globalização capitalista (ANTUNES, 2002).

⁶⁸ Escolhemos utilizar a palavra *boniteza*, pois, além de apreciarmos, é bem presente nos escritos de Freire.

a nosso serviço e de que podemos dispor de tudo em nome do nosso bem-estar. Mesmo com a capacidade singular de perceber e estar no mundo, o ser humano vem tratando-o como se fosse uma coisa, e não um ser vivo, e explorando-o como se fosse uma inesgotável fonte de recursos.

Pautado nessa visão antropocêntrica, que o coloca no centro de tudo, o ser humano não apenas subjugou os outros seres e o planeta como um todo, como deixou de se ver como parte dele. Segundo Boff (2015), não se ver como parte da natureza é um agravante do antropocentrismo, pois, ao se colocar fora dela, o ser humano não percebe sua dependência para sua própria sobrevivência, como também, ao se colocar em patamar de superioridade, desvincula-se do seu papel de elo da corrente da vida, negando o que afirma a Carta da Terra: que, junto com os demais seres da Terra, forma a comunidade da vida.

Tal concepção coisificada do mundo tem sustentação na visão de modernidade que dicotomizou o olhar sobre a vida e sobre o mundo:

O espírito científico moderno, inaugurado no século XVI, começou introduzindo profundos dualismos: por um lado o ser humano, e por outro a natureza; por um lado Deus, e por outro a criação; por um lado a razão, e por outro o sentimento; por um lado a vida e por outro os demais seres, tidos como inertes. Assim a Terra foi vista como res extensa (uma coisa meramente extensa), uma realidade sem espírito e sem propósito. Ela representa um repositório inesgotável de recursos para a realização do progresso ilimitado (BOFF, 2015, p.67-68).

Ao nos referirmos à visão de mundo, não podemos também concebê-la como algo dissociado da nossa forma de estar nele. O nosso olhar sobre ele caracteriza o nosso mover no mundo. Entender o planeta como coisa “autorizou” o ser humano ao uso e abuso da natureza, através dos mais variados instrumentos, eficazes e sofisticados, construídos sob a razão instrumental analítica, possibilitando a intervenção nos bens e serviços da Terra e a dominação dos seus ciclos naturais. Subjugando-a e agredindo-a em proporções tão extremas, o resultado disso configura-se numa realidade assustadora: “[...] ocupamos, devastando, 83% do planeta. Os 17% restantes representam as partes inacessíveis, como as grandes montanhas dos Andes, o complexo do Himalaia ou os interiores das grandes florestas tropicais” (BOFF, 2015, p.68).

A realidade que se apresenta é uma “situação-limite” que nos convoca a um “ato-limite”, capaz de transformá-la. Compreender a realidade com criticidade não deve nos determinar ao fatalismo imobilizador, mas a consciência do condicionamento do contexto deve instigar a ação transformadora, pois, como alerta Boff, “O pior que podemos fazer é não fazer nada e deixar que as coisas prolonguem seu curso perigoso” (BOFF, 2015, p.10). A ela devemos responder com uma mudança de postura diante do mundo, que necessitará de uma revolução paradigmática, a qual só será genuína se for construída através do processo de conscientização,

capaz de forjar uma consciência planetária crítica. Saber-se pertencente à Terra, não à parte, nem acima dela, corresponde a uma tomada de consciência fundamental para o desenvolvimento de compreensões e ações posteriores nela pautadas.

O entrelaçamento e a interconexão dos seres vivos com a Terra, constituída numa comunidade de vida, tem fundamentação científica, a exemplo da descoberta do DNA feita em 1953, por Francis Crick e James Watson. Ao decodificarem o código genético, verificaram que todos os seres vivos são compostos dos mesmos elementos e que somente a combinação diferente destes origina a biodiversidade. Esta é uma informação fundamental para o entendimento de que possuímos o mesmo código genético de base, fazendo-nos irmãos e irmãs em nossa existência comunitária (BOFF, 2015).

Compreender, mais que conceitualmente, acolhendo existencialmente essa interligação poderá nos ajudar a superar a posição antropocêntrica devastadora dirigida ao planeta e a todos os outros seres que também dele fazem parte. Enxergá-lo também como ser vivo poderá contribuir para um olhar e um agir mais fraterno, de irmandade com relação a tudo que o compõe. Similarmente à visão que os astronautas tiveram da Terra nos anos de 1970, de unidade junto à humanidade, necessitamos construir a concepção de uma comunidade de vida única, segundo a Carta da Terra, cunhada por J. Lovelock com o nome de Gaia (BOFF, 2015).

Ao eleger esse nome, Lovelock explica:

[...] definimos a Terra como Gaia porque se apresenta como uma entidade complexa que abrange a biosfera, a atmosfera, os oceanos e o solo; na sua totalidade, esses elementos constituem um sistema de realimentação que procura um meio físico e químico ótimo para a vida neste planeta (LOVELOCK, 1989 apud BOFF, 2015, p. 86).

Nessa definição traz não somente o entendimento da interdependência entre os seres desta comunidade e sobre a necessidade da sustentabilidade como condição de sobrevivência para a Terra, como aborda dois aspectos importantes no olhar sobre o planeta: sua complexidade e sua totalidade. Esses não são aspectos restritos a ele, como também são pertinentes ao ser humano e à realidade na qual ambos estão inseridos.

Mais uma vez recorrendo a Boff (2014), lembramos que muito se perdeu da visão de totalidade e complexidade, graças à concepção da modernidade que reduziu o complexo ao simples, o todo ao compartimentado, particularizando e especializando os saberes. A contemporaneidade vem exigindo com urgência outra percepção, numa superação paradigmática, pois, como coloca Boff (2014, p.51): “Tudo tem a ver com tudo. A complexidade procura respeitar essa totalidade orgânica, feita de relações em rede e de

processos de integração”. E, complementando com Morin (2000, p.38), assimilar que “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”.

Nesta mesma perspectiva, coloca Gutiérrez e Prado (2013) que temos na contemporaneidade a possibilidade de superação da concepção linear do mundo, sustentada na ciência mecânica, para novas perspectivas de compreensão da realidade, transitando por um novo paradigma científico, numa dimensão holística “que obriga a considerar o mundo do ponto de vista das relações e integrações e não a partir de entidades isoladas” (GUTIÉRREZ; PRADO 2013, p.32). Em concordância com esses olhares, entendemos ser fundamental que o todo e as partes que compõem a realidade sejam compreendidos em suas relações e na sua complexidade, no entrelaçamento, como numa rede, compondo uma unidade em sua diversidade.

A necessária mudança de paradigma só nos é possível pela nossa humanidade, pela nossa condição de seres humanos, que, ao tempo em que nos faz conhecer o mundo, também nos distancia dele.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciamos-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade (MORIN, 2000, p.51).

Neste “além” que nos caracteriza é que temos a possibilidade de construir a nossa consciência planetária, consciência crítica na qual poderemos fazer o distanciamento necessário para *ad-mirar* o mundo para melhor compreendê-lo, e não dele nos afastar e ignorar as suas características e necessidades. Reconhecer que a humanidade se encontra diante de uma encruzilhada, na sua história, que o equilíbrio natural foi rompido e precisa ser retomado urgentemente, pois a sobrevivência da espécie está em risco. O necessário pensamento da nova ciência, ao tempo em que é uma superação à percepção ocidental de universo, corresponde a uma retomada à cosmovisão dos povos antigos em todas as latitudes (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013).

O reconhecimento da nossa planetaridade precisa, então, estar articulado com a convivência harmônica com o planeta e com todos os nele existentes, fazendo-se necessária a cultura da sustentabilidade como uma nova forma de se colocar no/com o mundo (de certa maneira antiga, pela retomada da visão de povos anteriores) por todos, para todos e em todos os lugares da Terra.

Sustentabilidade corresponde, mais que a uma orientação, a uma condição existencial.

Contudo, é cuidadoso, na busca legítima desta mudança, entendermos seu significado, sem nos iludirmos com leituras ingênuas da realidade e empunharmos bandeiras de salvação do mundo numa visão simplista e ingênuas das suas implicações e relações. Inegavelmente é um termo de largo uso nos dias atuais, entretanto, como Leonardo Boff nos provoca, é importante refletirmos mais criticamente quanto aos seus usos e sentidos, investigando o que verdadeiramente é ou não é uma ação sustentável (BOFF, 2015) no/com o mundo. Pautemo-nos, inicialmente, nesta definição que, segundo ele, traz o que fundamentalmente significa:

[...] o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões (BOFF, 2015, p.14).

Conscientes de que não apenas habitamos o planeta, mas dele fazemos parte, inseridos em suas interrelações e interdependências, imprescindíveis à manutenção e à reprodução da vida, empreender a sua salvação é lutar pela própria preservação, pela existência da civilização humana. Diferentemente do planeta Terra, que pode se reorganizar em sua existência como parte do cosmos, nós, seres humanos e outros seres que nele habitam, dependemos essencialmente dele para nossa sobrevivência.

Para além das pequenas ações cotidianas de preservação do meio ambiente (geralmente compreendido restritamente como a fauna e a flora), também importantes pelo seu caráter ético e pelo envolvimento pessoal e comunitário, que, indubitavelmente, contribuem para o processo de humanização das pessoas, é mister que se busque a construção de uma consciência crítica sobre o todo que envolve essa questão da sobrevivência do planeta. Há uma convocação da ação e reflexão na cotidianidade da EJA, capaz de constituir-se numa práxis transformadora.

4.3 CIDADANIA PLANETÁRIA: PROCESSO PERMANENTE DE FORMAÇÃO PAUTADO NA PRÁXIS EDUCATIVA (REFLEXÃO-AÇÃO)

Saber-se morador do planeta Terra ou formado pelos mesmos componentes dos quais ele é constituído não nos garante a consciência planetária, nem tampouco a assunção consciente da cidadania planetária. A esta formação, como temos afirmado ao longo da investigação, faz-se necessário agregar um processo de conscientização capaz de forjar a ação transformadora, numa proposição de práxis, pois compreender é essencial, mas não é suficiente para mudar,

nem tampouco agir sem consciência significa genuinamente transformar.

Neste processo, sabemos ser fundamental a ação educativa, não como salvadora do planeta, para não se colocar de forma “mágica”⁶⁹, equivocada em suas reais possibilidades, mas no entendimento do seu papel fundamental na construção do mundo do qual fazemos parte, numa inserção crítica na realidade, assumindo seu caráter inelutavelmente político, como todo ato educativo. Para tal intento, é imprescindível retomar e refletir a respeito de termos e concepções amplamente difundidos e utilizados cotidianamente relacionadas à visão de sustentabilidade e que, pela acepção ingênua, vêm contribuindo para uma insuficiente atuação diante do que está posto e do que está por vir. A esta investigação é preciso articular a reflexão sobre as ações possíveis e necessárias à legítima e inadiável superação do paradigma devastador imposto ao mundo.

O termo *sustentabilidade* comumente aparece associado à palavra *desenvolvimento*. Agregar estas palavras ao discurso, entretanto, não garante a viabilização ou mesmo a compatibilidade nos seus sentidos e nem na sua realização prática. Como também a ampla difusão do termo não tem possibilitado uma leitura crítica da sua proposição, de um modo geral. Como constata Loureiro (2012b, p.13), sua propalação tornou-se “uma panaceia”[...] “com baixa problematização”.

No exercício da reflexão e problematização é que este mesmo autor, ao analisar separadamente e conjuntamente os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento, coloca:

O problema não é a diversidade de sentidos atribuídos a sustentabilidade e desenvolvimento, mas está em como um mesmo conceito pode comportar sentidos antagônicos e incompatíveis. A diversidade de significados é cabível quando há uma coerência epistemológica mínima e político-ideológica. Fora disso, passa a ser um conceito que explica tudo e nada ao mesmo tempo, que serve a todos como se estivessem interessados nas mesmas coisas. (LOUREIRO, 2012b, p.64)

A configuração dessa contradição também é sinalizada por Boff (2015), que explicita as duas lógicas nela contidas: uma originária do âmbito da economia política industrialista/capitalista, que admite em sua perspectiva de crescimento e linearidade a exploração da natureza, a desigualdade e a acumulação individual, e a outra, oriunda da biologia e da ecologia, em sua lógica incluyente e circular, que expressa a busca dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução. No prosseguimento da sua análise, alerta:

⁶⁹ Neste contexto a palavra mágica está sendo utilizada no sentido dado por Freire, como um pensamento aderido ao mundo e não distanciando para compreendê-lo de forma crítica. Ocorre no âmbito da “doxa”, do “pensar mágico”, da captação ingênua da realidade. No capítulo 3 será abordada de forma mais detalhada. (FREIRE, 1983a, p.32.)

É por esta razão que a utilização política da expressão desenvolvimento sustentável representa uma armadilha do sistema imperante: assume os termos da ecologia (sustentabilidade) pra esvaziá-los e assume o ideal da economia (crescimento/desenvolvimento), mascarando, porém, a pobreza que ele mesmo produz (BOFF, 2015, p.46).

O sistema imperante, no qual estamos inseridos e ao qual estamos condicionados⁷⁰, é uma realidade a ser problematizada, para que seja conscientemente compreendida de forma crítica. No mundo atualmente adjetivado como globalizado, numa sociedade capitalista, em quase sua totalidade, cabe-nos questionar as intencionalidades para além das aparências, buscando revelar e denunciar as suas falácias. Não há neutralidade nas palavras e nos conceitos: é preciso desvelá-las.

Globalização é outro termo que exige desvelamento. Fenômeno impulsionado pela tecnologia que, desde o final do século XX, condiciona a vida do planeta, parecendo reger a todos e subtrair o próprio papel de sujeitos no mundo, mediante acontecimentos e definições sobre os quais não parecemos ter nenhum poder de intervenção. Há que se distinguir a globalização econômica da globalização da cidadania, pois, embora se utilizem igualmente da mesma estrutura tecnológica, atuam em lógicas contrárias. Enquanto a primeira submete estados e nações e é dirigida pelos interesses capitalistas, a segunda é efetivada pela organização da sociedade civil. Também há que se refletir criticamente que, por detrás de um discurso de encurtamento de distâncias, numa ilusória aproximação entre diferentes, numa pseudo proposição de unidade, a realidade atesta uma divisão entre países ricos e pobres, na qual os primeiros são os dominadores, distinguindo, assim, globalizadores de globalizados (GADOTTI, 2000).

Pautando-nos ainda em Gadotti (2000), entendemos que a globalização não é problemática por si só, pois denota um salto no percurso da humanidade; o que é danosa na sua configuração é a competitividade, a priorização dos interesses do mercado sobre as necessidades humanas e da natureza; a dominação e exploração dos mais poderosos, instalando a exploração, a devastação e a desigualdade que assolam o nosso planeta. A identificação dos benefícios de uma globalização solidária é importante, para que possamos reconhecer, como coloca Romão “a vocação humana à planetaridade” na busca da “utopia da unidade planetária” E como também conclui: a planetaridade representa uma possibilidade de desvelamento e

⁷⁰ O termo *condicionados* foi usado dentro da visão freireana, diferentemente de determinados. O condicionamento pelo contexto histórico cultural apresenta possibilidades de intervenção na realidade, exercendo o lugar de sujeitos no mundo. A determinação, por outro lado, sustenta-se na posição de objetos. O processo de conscientização possibilita a consciência dos condicionamentos e a sua superação. (Jaime José Zitoski, 2017.)

substituição do globalismo (ROMÃO, 2000, p.18).

Sem negação, alienação⁷¹ ou magicização⁷² desta realidade, há uma imperiosidade de que a educação se insira neste contexto, problematizando-o e fazendo o contraponto com a concepção de planetaridade, capaz de forjar a cidadania planetária. A ação educativa requer a denúncia, da qual não pode se eximir, mas nela não pode se encerrar, convoca ao anúncio, no qual precisa se engajar e/ou articular. Por não ser algo dado, mas construído, a cidadania planetária convoca a presença da ação educativa em todos os âmbitos, extrapolando muros e limites geográficos: é uma legítima demanda em escala mundial.

Retomemos, então, a concepção de cidadania, neste contexto investigativo. A partir da indagação do que representa, de fato, ser um cidadão do mundo, temos diante de nós uma multiplicidade de sentidos para a palavra cidadania, segundo Gadotti (2000). Destaquemos uma concepção fundamental do qual não se pode prescindir: “Cidadania é, essencialmente, consciência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia, embora possa haver exercício não democrático da cidadania” (GADOTTI, 2000, p.133). Na sua ambiguidade, este vocábulo pode ter as mais diversas concepções (liberal, neoliberal, socialista-democrática, consumista...), e cada uma delas vai delinear e nortear a sua percepção e concretização Gadotti (2000). A contraposição às concepções de cidadania, restritas ao âmbito dos direitos individuais, forja a visão de uma cidadania plena, pautada na perspectiva da coletividade e da igualdade. Exige novos espaços e uma atuação efetiva do Estado, fazendo valer as regras construídas socialmente, pautadas em uma concepção de unidade com relação ao mundo e aos seus habitantes. Tal amplitude convoca à construção permanente de uma cidadania que, situada numa globalização capitalista, tem um grande desafio pela frente.

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade. [...] Ela é essencialmente uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômicos. (GUTIERREZ; PRADO, 2013, p.25)⁷³

Há uma realidade posta que demanda uma transformação. A denúncia exige o anúncio de uma nova proposição. Indubitavelmente corresponde a um projeto de grandes dimensões e implicações, que prevê em sua concepção constituinte a participação coletiva. Diante de

⁷¹ Referimo-nos ao significado de alienação expresso em Freire como invasão cultural, domesticação, opressão. (Dicionário Paulo Freire, 2017, p.33, José Fernando Kieling)

⁷² Magicização diz respeito ao pensamento mágico diante da realidade, do conhecimento, na concepção freireana, também abordado neste texto.

⁷³ Texto de autoria de Moacir Gadotti na apresentação da obra de Gutierrez e Prado (2013).

tamanha convocação, indagamo-nos: como educar, através da conscientização, para a construção da cidadania planetária?

A nossa existência problematizada instiga a necessidade de conhecer, de saber mais, de compreender o ser e o estar no mundo. Segundo Morin (2000, p.31) as indagações são o oxigênio de qualquer proposição de conhecimento, o qual consiste numa aventura a ser abraçada pela educação definitivamente, pois “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes”.

Adotando como referência a definição de educação como “uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade” (LOUREIRO et al., 2003 apud LOUREIRO, 2012a, p.67), é possível construir um percurso da sua atuação na história da humanidade diante da realidade com a qual se confronta nos diferentes tempos e espaços. Nesta trajetória a educação e o exercício da cidadania estabelecem relações importantes em suas construções.

A década de 1960 se configurou como um período de grande ebulição, fazendo marcas históricas significativas de contraposição aos valores e à organização da civilização moderna tendo como protagonista a sociedade civil articulada em movimentos sociais. Neste contexto é forjado o movimento ambientalista nas convergências e contradições na busca de superação da ordem vigente. Na clareza do seu caráter político, propõe a ruptura com a sociedade industrial capitalista. Plural em sua constituição, protagonizado por diferentes atores sociais, em sua diversidade imprime uma identidade (LOUREIRO, 2012b):

[...] é o movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre as partes e o todo. Anticonsumista, antimilitarista por princípio, se consolidou com propostas pacifistas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre as culturas e povos. Relativizou a importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico como sinônimo de libertação das formas opressivas de sociedade e repensou o ser humano na natureza (LOUREIRO, 2012b, p.72-73).

Em sua marca essencialmente social, este movimento denota uma tomada de consciência da sociedade diante da complexidade da realidade na busca ontológica de humanizar-se em seu existir, compreendendo sua interligação com o planeta, sendo capaz de distanciar-se do mundo para nele se engajar de forma consciente. Neste cenário, o processo de conscientização demanda intervenções educativas.

A vinculação entre educação e meio ambiente torna-se uma resposta vital ao repensar da relação do ser humano na/com a natureza. A Educação Ambiental (EA) (termo oficialmente adotado em 1965) assume, assim, um papel fundamental no processo de conscientização sobre a necessidade de uma nova ética global e ecológica e, na práxis dela advinda, a possibilidade de intervenção na realidade (LOUREIRO, 2012b). Pois, como adverte Aquino (2010, p.185), faz-se necessário que os(as) educadores(as) se coloquem de forma comprometida com a “mobilização em torno da sustentabilidade socioambiental”. Há que se compreender “que a preservação da vida humana é essencial” e que a educação deve funcionar “como estratégia indispensável em todo o processo, até porque, historicamente, tem sido o suporte de todo o desenvolvimento da humanidade” (AQUINO, 2010, p.185).

Segundo Reigota (2008), no Brasil a EA fez um percurso muito singular, definida pela perseverança dos seus precursores, que, ultrapassaram muitas barreiras para que ela se concretizasse como proposta, atuando nos mais diversos espaços educativos com práticas e ações efetivas. Complementa, destacando:

Com isso, o seu reconhecimento tem sido muito evidente e tem feito com que a educação ambiental praticada no Brasil seja considerada uma das melhores e mais dinâmicas do mundo, pela ousadia política, pertinência do conteúdo, inovação metodológica e respaldo social. (REIGOTA, 2008, p.7)

Incluimos também nesta discussão Barcelos (2010), que também reconhece a educação ambiental brasileira como uma das melhores do mundo, especialmente, devido à criatividade do povo brasileiro, manifesta “na riqueza de iniciativas e diversidade de experiências em educação ambiental que já são uma realidade na comunidade extra-escolar. ”. Ao fazer esta declaração, também convoca os profissionais da educação, especialmente os que trabalham nas instituições escolares, a “buscar maneiras e alternativas metodológicas que nos possibilitem incorporar em nosso fazer pedagógico cotidiano a discussão sobre as questões ambientais” (BARCELOS, 2010, p.44-45).

Reconhecer esta significativa trajetória dos sujeitos e das suas articulações e conquistas, enquanto coletivos em nosso país, não nos exime da necessária reflexão sobre este movimento como um todo, instigando nosso olhar para além das demarcações legais ou mesmo de ações benéficas, buscando a fundamental sustentação crítica e conscientemente política das suas implicações e consequências e reais possibilidades.

Implicado nesta postura, Loureiro (2012b) pontua que a EA aparece como um marco de atuação efetiva no Brasil, em seu caráter público e social, somente em meados da década de

1980, período no qual foi incluída na Constituição Federal de 1988. É importante destacar que predominantemente assumiu uma linha conservacionista, inserida “nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas” embora existissem percepções críticas que relacionavam o social ao ambiental, mas não eram preponderantes (LOUREIRO, 2012b, p.88).

Retomando a percepção de Reigota (2008), acima colocada, parece-nos que, apesar da não preponderância dessas percepções, os que nela se sustentaram tiveram influência significativa no movimento, contribuindo para avanços no seu percurso.

Ainda trazendo o contraponto⁷⁴ de Loureiro, ao avaliar que a EA careceu de uma compreensão mais consciente do seu papel educativo, este considerou que sua atuação aconteceu predominantemente de forma descontextualizada, voltada para a superfície das questões ambientais, distanciada das sociais e essenciais da educação, dicotomizando o social do natural. Nesta atuação “ignorou princípios do fazer educativo e a diversidade e radicalidade inserida no ambientalismo, perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional” (LOUREIRO, 2012b, p.90).

Neste contexto reflexivo, entendemos que educar para a formação da cidadania planetária conscientemente crítica é comprometer-se com a transformação. Esta é uma compreensão e uma postura necessária à EA, a ser abraçada por seus atores, na internalização do seu lugar de sujeitos no mundo.

A sustentabilidade é uma condição para a vida, para a sobrevivência de todos, a ser incorporada como utopia possível pela educação em sua concepção mais ampla, como deve ser entendida a EA, para não ser tratada como uma abordagem ou segmento apartado. Vale lembrar o exemplo de Paulo Freire que, mesmo não sendo um declarado ambientalista, representa uma referência teórica em muitos estudos relacionados a esta área, pois a sua teoria e práxis educativa são fundamentalmente pautadas numa visão crítica de sustentabilidade da humanidade no e com o mundo. A EA é, sobretudo, educação.

Como todo ato educativo é político, assim precisa ser assumida a EA. Esta é uma percepção fundante aos educadores e demais sujeitos nela engajados. Romper com a concepção ingênua de que o ser humano tem uma natureza devastadora em sua gênese, desarticulada dos aspectos condicionantes do contexto e de que uma busca de evolução espiritual e ações

⁷⁴ Instigadas pela contribuição do professor MUTIM, na banca de qualificação, ousamos nesta caminhada investigativa e reflexiva apresentar mais de uma percepção sobre a EA no Brasil que, apesar de diferenciadas em alguns pontos, possibilitaram uma ampliação do nosso olhar.

individuais ou em coletivos sociais, voltados exclusivamente para a questão ambiental, concebida de forma restrita, dissociada da sua complexidade e totalidade, representarão a ansiada solução para a Terra. Diante desta postura ainda tão presente na EA, Loureiro (2012b) alerta:

Em consequência de um posicionamento que é ingênuo e descontextualizado na crítica à tecnologia, ao produtivismo e ao industrialismo, ignoram-se as apropriações pelo capitalismo dos processos científico-tecnológicos e o peso estrutural do modo de produção no tipo de relações que se estabelecem na natureza. Em termos da atuação prática e relacionada ao equívoco de compreensão do processo de degradação ecológica, tal postura pragmática pensa a sociedade dissociando a esfera social, das esferas econômicas e política, e estas da natural, na crença de que a parceria e a cooperação entre grupos sociais resolverão o quadro observado e de que um pretenso consenso obtido arbitrariamente sem a explicitação dos conflitos existentes (numa ordem de dominação aparentemente democrática é o caminho para a salvação planetária). O resultado é uma postura ideológica de neutralidade científica e de interesses em nome do bem comum, que acaba por reforçar os padrões do poder hierarquizado e de exclusão das classes populares no acesso ao patrimônio natural e gestão do ambiente em que vivem. (LOUREIRO, 2012b, p.74,75)

Reafirmamos que a constatação dos equívocos e ingenuidades não deve embotar o olhar sobre a sua trajetória, sobre seu processo de conscientização e sobre as contribuições realizadas em suas diferentes ações no mundo.

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em 1972, quando se evidenciou a necessidade de vincular educação e ambiente, projetando mundialmente esta discussão, a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) foram encarregados de elaborar o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Em 1975 foi realizado o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, resultante deste processo, demarcando mundialmente a especificidade desta área.

Destacamos três, dentre outras políticas públicas para EA no Brasil, desde os anos de 1980:

- Em 1981, a Política Nacional do Meio Ambiente, expressa na Lei 6938/81, com a implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino, trazendo a valorização da participação ativa da comunidade na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981)
- A Constituição Federal de 1988 abarca a educação ambiental, incluindo-a em seu texto no artigo 225 inciso VI,⁷⁵ trazendo como dever do Estado a defesa do meio ambiente: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

⁷⁵ Ver a legislação em anexo.

- Em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, aprovada na Lei 9795/99, entende por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Uma nova ética global e ecológica se constitui numa convocação em âmbito planetário. Tanto este, como outros eventos e ações de ordem mundial e local sucederam-se a este ponto de partida, instigando um olhar crítico quanto às suas articulações, implicações e reais consequências, contudo há que se reconhecer a conquista de um novo espaço destinado ao desafio da sustentabilidade com a clara inserção da educação (LOUREIRO, 2012b).

Fazer o percurso histórico dessas realizações na trajetória da EA, de forma crítica e contextualizada, possibilita uma melhor compreensão da sua atuação, entretanto não nos deteremos neste ponto, na realização deste estudo. Destacamos, apenas, uma conclusão feita por Loureiro a partir da análise feita desses grandes encontros:

Verificamos que em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão cidadã (de inserção individual em sociedade) e ética (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. Todavia, apesar do inegável valor político e macroorientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade. Ficou-se num patamar das ideias, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas. (LOUREIRO, 2012b, p.83)

É mister que avancemos no processo de conscientização, para que, sem negar os passos dados e suas contribuições, de fato estejamos construindo a formação da cidadania planetária como sujeitos. A vital transformação não poderá se perder em discursos harmonizadores em pontos inconciliáveis. As rupturas necessárias e as mudanças paradigmáticas fundamentais não poderão ser negociadas, a concretização das proposições postas, para além das promessas, exige uma práxis transformadora e consciente, na qual a educação não poderá atuar de forma ingênua e superficializada. A participação e o diálogo são elementos imprescindíveis a esta empreitada, pressupostos permanentes na visão freireana.

Reconhecidamente Paulo Freire vem influenciando a EA, sendo apontado por muitos estudiosos da área como referencial, a exemplo de Enrique Leff apud Gadotti (2000), que atribui

a ele uma grande contribuição com sua **pedagogia ecológica popular**, tendo como ponto de partida a pedagogia do oprimido, ressignificada nesta nova reflexão. A proximidade do pensamento freireano com a visão de complexidade instigou nos anos de 1990 “um movimento pela ecopedagogia”, hoje coordenado pelo Instituto Paulo Freire (IPF). Forjada no movimento popular, representa uma resposta à demanda no âmbito educativo de colocar a sustentabilidade como um princípio reorientador da sua teoria e prática (GADOTTI, 2000, p.88).

Nomeada originariamente como “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, transpôs este significado, sendo cunhada como “ecopedagogia” no princípio dos anos de 1990, por Francisco Gutiérrez, e gerada na “educação problematizadora”, defendida por Freire, que indaga sobre o sentido da aprendizagem (GADOTTI, 2000). Gutiérrez e Prado (2013, p. 64) expressa este termo, trazendo “a pedagogia como promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana” opostamente ao que ocorre comumente no âmbito pedagógico desvinculando a aprendizagem da realidade.

Considerando a amplitude e o desenvolvimento do movimento ecológico, a ecopedagogia ainda está engatinhando, no entanto vem crescendo, seja como um movimento pedagógico ou como abordagem curricular. Sem a ambição de criar tudo novamente, ignorando os percursos feitos, os movimentos existentes e os conhecimentos construídos se propõem a se inserir e contribuir para a transformação na relação com os sujeitos (GADOTTI, 2000).

Tal movimento pedagógico, que é também social e político, proveniente da sociedade civil, busca uma ação integrada que se contraponha efetivamente à destruição do planeta, consciente da responsabilidade e compromisso com esta ação e com a convicção de que “sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adiantarão os grandes projetos estatais de despoluição e de preservação do meio ambiente” (GADOTTI, 2000, p.91). Nesta percepção, atua o IPF (Instituto Paulo Freire) em seu Programa de Ecopedagogia, como também alimenta o Movimento pela Ecopedagogia, iniciado em 1999 no I Encontro Internacional da *Carta da Terra*⁷⁶ na *Perspectiva da Educação* (GADOTTI, 2000).

Em sua abordagem curricular, envolve uma reorientação curricular pautada nos seus princípios, sendo significativos para os educandos e para a vitalidade da Terra, sendo capaz de intervir na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, sustentada na prática dialógica e na transversalidade dos conteúdos e temas pertinentes ao âmbito educativo, como também, concebida enquanto uma “*pedagogia de educação multicultural*” (GADOTTI, 2000, p.93).

⁷⁶ A Carta da Terra, também conhecida como Declaração do Rio, foi aprovada no Fórum Global 92, consistindo num conjunto de princípios orientadores para um desenvolvimento sustentável de abrangência planetária (GADOTTI, 2000).

Portanto, não pode ser vista como uma pedagogia escolar, destinada apenas aos sujeitos da escola, mas a todos os habitantes do planeta:

A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo [...] mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade. (GADOTTI, 2000, p.93)

Os sujeitos que estão na escola são também sujeitos do/no mundo, que conscientemente precisam exercer a cidadania planetária em qualquer lugar da Terra. Restringir o olhar sobre a educação é também reduzir o olhar sobre a realidade. O diálogo com o mundo se inicia a partir do nosso cotidiano e representa uma sustentação fundante para a ampliação da nossa visão e, conseqüentemente, para nossa ação. A convocação para a transformação está presente nos mais diversos contextos.

A EJA também representa uma importante superação de paradigmas, através do processo de conscientização, como uma experiência permanente de aprendizagem, pois, a cidadania planetária dos seus sujeitos, vivenciada na sua cotidianidade, representa também uma construção de empoderamento na busca de um mundo sustentável nos mais diversos aspectos, especialmente na luta pela retomada dos seus direitos negados enquanto cidadãos planetários. As práticas vivenciadas no chão da escola poderão contribuir ou não para a consecução destes propósitos.

4.4 O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁTICA: UMA OPÇÃO POLÍTICA E METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA

Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.

Paulo Freire

Na trajetória investigativa sobre o Círculo de Cultura, fundamentada nos pressupostos freireanos, entendemos ser esta uma proposta metodológica e política mais coerente com o contexto educacional na proposição de uma educação crítica e libertária, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, constituída por sujeitos detentores de saberes significativos, construídos numa caminhada de vida já experienciada que, entretanto, muitas vezes, não se identificam como tais.

Esta escolha não se pauta somente na oportunidade de aprendizagem para os educandos. Côncios do seu pouco saber e da possibilidade de vir a saber mais, os educadores também terão nesta abordagem metodológica a vivência dialógica na qual, conjuntamente inseridos poderão partilhar da experiência de transformação em si mesmos.

4.4.1 O Círculo de Cultura situado num tempo e espaço: breve histórico

Situar historicamente os fatos e sujeitos extrapola a organização cronológica destes no tempo. Contribui para uma compreensão mais crítica da sua existência e dos seus processos, assim como das suas concepções e opções ideológicas, na clareza do seu caráter político e da não neutralidade de qualquer prática social.

A construção do Círculo de Cultura tem sua origem num significativo momento histórico do Brasil, com marcas expressas da sua intencionalidade, organização e orientação da ação da sua proposta, respondendo às demandas do povo brasileiro, especificamente, das classes populares.

Para esta sucinta localização histórica, escolhemos como eixo principal de descrição e consulta a explanação de Brandão (1986b) no livro *O Método Paulo Freire*, no tópico nomeado **Um Dia, Perto de Angicos**. Agregamos a ela alguns olhares complementares de Romão e Rodrigues (2011) e Padilha (2012), membros do Instituto Paulo Freire, e algumas falas do próprio Freire que nos aproximam do clima vivenciado em torno da proposta pedagógica que surgiu naquele contexto espaço-temporal.

Brandão (1986b) inicia relatando a 1ª experiência de Círculo de Cultura, ocorrida no início dos anos de 1960, numa casa na periferia de Recife, com um grupo de cinco alfabetizando (dos quais dois saíram) e um grupo de professores nordestinos do Serviço de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco (alguns deles também participantes do Movimento de Cultura Popular do Recife), movidos pelo sonho possível e viável de uma educação libertadora.

Em *Cartas a Cristina*, Freire (2015) relata:

A primeira série de Círculos de Cultura se estruturou em zonas populares em torno do Recife. Eram círculos que se formavam em associações beneficentes, em clubes de futebol, em sociedades de amigos de bairro, em igrejas. Os educadores se encarregavam de preparar o terreno para a criação do círculo, visitavam o clube popular ou a igreja paroquial ou a sociedade de amigos de bairro e falavam da ideia, da possibilidade de um trabalho pedagógico. Quando aceita a proposta, se fazia boa divulgação na área, usando-se os recursos populares. Aproveitava-se o poder de multiplicação de notícias dos bares de esquinas, de barbearias, do serviço de alto-falante do clube da paróquia ou da igreja evangélica. (FREIRE, 2015, p.192, 193)

A partir dessa etapa de divulgação, como descreve Padilha (2012), a comunicação acontecia rapidamente e, à medida que iam sendo criados dois ou três Círculos, um levantamento temático era realizado entre os participantes e estudado por toda a equipe de educadores, no intuito de tratar dos temas que constituiriam o programa a ser discutido com os participantes. Neste processo também estava prevista a etapa de seleção e organização dos recursos disponíveis para a realização das atividades, fazendo uso do que de mais avançado e adequado tivesse à disposição. Era quando também se explicitava, através desses cuidados com o contexto, a seriedade e a profundidade “com que os trabalhos eram realizados, voltando-se à construção de um currículo com base na cultura dos participantes” (PADILHA, 2012, p.4).

Em seguida, a equipe de professores ampliou essas primeiras práticas de Círculos de Cultura, em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em João Pessoa, na Paraíba, com o grupo do Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Os educandos que participaram eram lavradores do nordeste que, através desta experiência inicial, vivenciaram o processo de alfabetização no seu contexto de vida, na sua cotidianidade.

A imagem formada a partir das palavras de Freire, que descreve o crescente engajamento dos populares à proposta anunciada, corrobora o entendimento de que estava nascendo e se constituindo uma pedagogia popular e revolucionária. Esta percepção resultará, posteriormente, como apontaremos adiante, na interrupção da utopia possível que estava sendo gestada em terras nordestinas brasileiras.

Segundo Brandão (1986b), após a avaliação dessa primeira etapa, a metodologia foi levada para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. O contexto era propício: estavam sendo organizados os Movimentos Populares da Cultura (MCP), os Centros Popular de Cutura (CPC) do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, junto a outros grupos que também estavam inseridos no movimento pela cultura e educação popular.

Uma nova perspectiva se abriu a partir dos resultados conquistados: 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias. Com o apoio do Governo Federal, foi definida a aplicação do método em todo o Brasil, sendo realizados, entre junho de 1963 e março de 1964, cursos de formação de coordenadores na maioria das capitais do país. A previsão era de implementar 20.000 Círculos de Cultura no intuito de formar 2 milhões de educandos em um ano, considerando que cada Círculo alfabetizava 30 educandos em dois meses.

Na continuidade da sua abordagem, o autor lembra que não houve tempo para a ampliação almejada, pois, em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu

milhares de exemplares da cartilha *Viver é Lutar*, do Movimento de Educação de Base. No início de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, liderada por Paulo Freire, foi declarada como subversiva. “Em tempo de baioneta, a cartilha que se cale”, como coloca Brandão (1986, p.19). Os anos subsequentes até 1968 foram de ditadura, opressão, com a prisão de educadores e suspensão de trabalhos educativos que apontassem para qualquer indício de conscientização do povo brasileiro. Nesta conjuntura, Paulo Freire foi preso e, posteriormente, exilado, indo com a família para o Chile. Seu exílio durou 16 anos.

Parece-nos oportuno trazer a indagação de Romão (2011, p.62): “Por que o ‘Método Paulo Freire’ era tão ameaçador para as elites brasileiras?”

Sem pretender responder a uma questão tão ampla e complexa, demandante de muitas articulações em diversos âmbitos, traremos algumas informações e reflexões no intuito de contribuir para esta breve contextualização histórica.

Nascida no Brasil, na década de 1960, a proposição freireana é gestada no fervilhar da democracia populista, quando o desejo da população apontava para a possibilidade de deixar de ser massa para tornar-se povo. Em sua ambiguidade, na qual “serve a dois senhores”, o governo populista mobiliza a massa às reformas por ele pretendidas, incitando-a a aspirações por transformações mais profundas, ao tempo em que promove a sua emergência na arena política. O que se constitui é uma farsa de participação popular, colocando o povo como um pseudo parceiro. E o que assusta a elite dominante é a possibilidade de essas aspirações tomarem a forma de luta por “cidadania ativa” (ROMÃO, 2011, p.61-62).

A previsão de uma campanha de alfabetização em escala nacional não seria tão assustadora, não fosse estar fundamentada num processo de conscientização capaz de instigar o empoderamento de homens e mulheres no processo de transição de objeto para sujeito, de massa para povo, de se posicionar e de intervir na realidade vivida. O temor se configurou em repressão e ditadura.

A práxis transformadora foi interrompida. Enquanto o Brasil ficou impedido de vivenciar o método de Freire e o sonho sonhado coletivamente com tantos outros foi suspenso, em pouco tempo, o Chile, com a sua contribuição, destacou-se no mundo pelo seu trabalho voltado para a alfabetização de adultos, recebendo da UNESCO distinção e reconhecimento por suas ações na superação do analfabetismo.

Até seu retorno para o Brasil, em 1980, Freire caminhou por muitos lugares na luta pela liberdade através do saber. Esteve nos Estados Unidos, na Europa, onde criou com outros companheiros de exílio o Instituto de Ação Cultural (IDAC). Fez viagens com sua equipe para diversos países da África, quando realizou o conhecido trabalho de parceria com educadores da

Guiné Bissau. No seu percurso, deixou significativas marcas de lutas e ação pela transformação de realidades injustas, contribuindo para a emancipação de oprimidos e oprimidas em diversas localidades, tornando-se uma práxis e um nome reconhecido por todo o mundo.

Ainda consultando Brandão (1986b), em suas palavras há uma síntese significativa:

(...) ali não se experimentava só um novo método, mas através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta e que brotavam ali, no chão seco do sertão, há vinte anos. (BRANDÃO, 1986b, p. 8)

4.4.2 Pressupostos político - pedagógicos freireanos constitutivos do Círculo de Cultura

Iniciemos nossa busca compreensiva a partir de questionamentos que se propõem instigadores: Quais os aspectos fundamentais do Círculo de Cultura que o caracterizam como uma proposta metodológica pautada nos pressupostos freireanos? O que legitima o Círculo de Cultura como prática no espaço educativo, especialmente na Educação de Jovens e Adultos? Indagar-se, pois problematizar é fundante e fundamental para uma prática comprometida com a consciência crítica e autônoma dos sujeitos nela envolvidos.

Como primeiro passo, é necessário extrapolar amarras e aprisionamentos que o reduzam a uma técnica ou atividade pedagógica estritamente norteadas por etapas didáticas. É necessário conhecer seus aspectos fundamentais, enquanto proposta metodológica, baseada na concepção freireana que norteia e sustenta seus pressupostos teóricos, “a fim de contribuir na reflexão acerca de seus usos” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p.156), ampliando a visão para além de uma mera atividade coletiva de conversa ou debate, sem uma sustentação teórico-metodológica que a diferencie em seus propósitos e concretizações.

Tal rigor metodológico não corresponde ao enrijecimento ou aprisionamento de procedimentos que, incoerentemente, impediriam de responder ao desafio feito por Freire, em toda a sua trajetória, de ser reinventado, possibilitando a identidade e singularidade de cada Círculo no contexto no qual estiver inserido. Entretanto, Romão (2011, p.68) adverte que “a validade epistemológica e política do ‘Círculo de Cultura’ só se constrói na aplicação desta metodologia já na compreensão do que é um ‘Círculo de Cultura’”. Recomenda que o desenvolvimento desta prática seja pautado nos fundamentos da pedagogia freireana.

Na concordância com esta necessária investigação e apropriação, buscaremos compreender a proposta metodológica em estudo nas suas especificidades e pressupostos, articulados com os princípios e fundamentos da pedagogia que a sustenta. Ainda referendando-

nos em Romão (2011), esclarecemos não ter a pretensão de dar uma aula sobre Círculo, pois se a proposta de Freire é que seja substitutivo à aula, não faria sentido fazê-lo. A abordagem que será apresentada pretende refletir e dialogar sobre esses fundamentos, no entendimento de que a verdadeira compreensão desta prática acontece vivenciando-a.

Começemos pelas palavras de Freire (1983c):

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar do aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1983c, p.103)

A simplicidade na descrição de Freire não nos impossibilita de enxergar criticamente a complexidade do contexto educativo, nem tampouco a revolução paradigmática que traz em sua proposição. A partir da imagem que podemos construir a partir da sua fala, poderemos analisar e refletir sobre alguns aspectos fundamentais da pedagogia freireana e da prática educativa proposta.

Na curiosidade epistemológica podemos fazer algumas indagações: O que é um Círculo de Cultura? Por que Círculo? Por que Cultura?

A opção pela formação circular não é um aspecto meramente visual, pautado numa determinação técnica. Além de ser um dos vocábulos que compõe o próprio nome, a forma circular traz uma configuração, nesta vivência, carregada de sentidos e significados.

Como coloca Rodrigues (2011), não parecem escolhas ao acaso. Sua configuração espacial provoca uma sensação de movimento contínuo, como também facilita a aproximação entre as pessoas, traz um caráter de encontro, possibilita a visão face a face que favorece a expressão de todos e o olhar sobre cada um, “o olho no olho”. A palavra historicamente vem sendo utilizada na denominação de grupos de estudo e reflexão, e sua definição está associada à relação entre dois termos e à mutualidade entre eles.

O círculo, instalado em uma proposição na qual o diálogo verdadeiramente aparece como eixo, não poderia ser concebido numa disposição de carteiras enfileiradas com um professor à frente, a se colocar em posição de destaque, a falar para os alunos e não com os alunos. A horizontalidade dos saberes, fundante nessa abordagem, já estaria comprometida em sua prática, assim como a interação e a ação coletiva. Em sua forma e dinâmica, possibilita a construção de vínculos e partilhas fecundas. A percepção do coordenador não deve se restringir

a uma simples orientação técnica, superficial, a ser aplicada. É preciso ter uma concepção e internalização mais aprofundada de escolhas como esta, para que se compreenda a intencionalidade impregnada no ato. O explícito não apenas revela o implícito, como também o influencia.

Com este mesmo olhar sobre a necessidade de garantir o espaço dialógico, é importante atentar para um ponto articulado à organização do espaço, que é a posição em que se coloca e se vê o professor neste contexto, no seu papel enquanto educador-educando. Ao reconhecer o aspecto espacial, como elemento significativo em seu significado, não podemos simplificar um ponto de especial importância como a mediação do professor dentro do processo.

Contrapondo-se à ideia de verticalidade dos saberes, na qual o professor aparece como detentor do conhecimento, há no Círculo de Cultura o animador cultural, que se coloca como coordenador do diálogo, instigador e articulador da comunicação democrática, sem a monopolização de falas, a categorização de saberes como superiores e inferiores, ou mesmo a expectativa de que as perguntas devem ser respondidas imediatamente e aprisionadas em verdades únicas. O próprio educador, ao transformar-se em animador cultural “aprende enquanto cria as condições para a aprendizagem de seus educandos” (ROMÃO, 2011, p.88), sustenta sua ação e reflexão em concepções alinhadas com as afirmativas de Freire (2011d, p.39), de “que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo”.

Cultura também aparece como um elemento de significativa importância. Em seu lugar não aparecem palavras, como escolar, educativo ou pedagógico. Cultura expressa uma extrapolação de espaços e de abordagens que ampliam as possibilidades de utilização dos Círculos.

Em sua visão crítica de mundo, Freire (1983c) traz sua concepção de cultura, na qual aparece a ação do ser humano como sujeito que interage com outros e com a realidade, sendo capaz de transformá-la:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. [...] O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1983c, p.109)

Na relação com o mundo e com os outros, o ser humano faz e vive a cultura, que é resultado do seu trabalho, da sua ação no mundo. Como sujeito, não deve se acomodar a ser

puro objeto. A amplitude da perspectiva cultural possibilita o alargamento do olhar, do perceber a si, ao outro e ao mundo: Como “sujeito da criação cultural e, portanto, da construção do conhecimento, é coletivo” (ROMÃO, 2011, p.69).

No contexto educativo, não cabe dar aulas e nem recebê-las como doação. Ao papel de sujeitos e não objetos são convocados os educadores e educandos. Num esforço criador e recriador, poderão vivenciar uma relação de interação, e não de justaposição, na dimensão democrática e no processo de humanização que os distinguem dos outros seres. A ressignificação, a reinvenção dos papéis de educador e educando será imprescindível para que a legítima vivência do Círculo aconteça.

Diante do nome escolhido, Padilha (2012) coloca a preferência de Freire por Círculo de Cultura a Círculo de Educação, atribuindo ser por sua amplitude, por transcender a compreensão de educação, ao mesmo tempo em que a ela se associa permanentemente.

A perspectiva ampliada de um Círculo de Cultura extrapola a dimensão do espaço escolar, da participação dos sujeitos integrantes e do próprio conceito de escola, como esclarece Padilha (2012), explicitando a escolha do nome feita por Freire, que poderia ter sido Círculo de Educação que, entretanto não daria a abrangência pretendida e necessária a uma proposta que intenta a superação da “consciência ingênua” para a “consciência crítica. Em sua amplitude, transcende a compreensão de educação, ao mesmo tempo em que a ela se associa permanentemente.

Comungando da mesma compreensão, Loureiro e Franco (2014) destacam o papel dos sujeitos no ato educativo, que fissuram a realidade para apreendê-la e modificá-la, também citando Freire na proposição de superação da *doxa* para o *logos*, possibilitando a recriação da realidade mediante o conhecimento crítico desta.

Neste conhecimento construído por sujeitos fazedores, forjadores de cultura, é que o Círculo de Cultura se faz, pois a confirmação da amplitude proposta ocorre à medida que este processo de conscientização, através da problematização e do diálogo, possibilita verdadeiramente a superação da cultura hegemônica, assumindo outra postura de reconhecimento das diversas culturas existentes, valorizando-as em suas especificidades, singularidades, originárias das diferentes histórias e contextos que as geraram.

Torna-se fundamental, então, situar o Círculo no pensamento político pedagógico de Freire, presente ao longo da sua teoria, como também em sua prática, consequentemente na sua práxis, sustentada na indissociabilidade entre educação e política, na convicção da impossibilidade da neutralidade do ato educativo. O ato educativo exige do educador criticidade para indagar-se, como nos convoca Freire (1982a), com as perguntas: *em favor de que* e *de*

quem ou contra quem ou contra quem está o conhecimento? Pois “a educação enquanto ato de conhecimento é também e, por isso mesmo, um ato político” (FREIRE, 1982a, p.97).

Na visão freireana de simultaneidade do ato educativo como político e dialógico, Alcoforado (2016) explicita o aspecto político:

Político, porque não há educação neutra (a ação cultural ou está ao serviço da dominação, ou ao serviço da libertação de homens e mulheres!) devendo, por isso mesmo, qualquer ato educativo, traduzir-se numa construção e reconstrução contínua de significados da realidade, implicando ação sobre essa realidade; político, também, porque a sua finalidade deverá incluir a transformação de uma visão ingênua, responsável por situações de opressão, por uma visão crítica, que una os oprimidos numa ação promotora de mudança social. (ALCOFORADO, 2016, p.90-91).

A prática pedagógica legítima precisa ser conscientemente política para ser transformadora e, conseqüentemente, libertadora. A ação sobre a realidade deve ser intencional e explícita quanto aos seus propósitos, articulada por sujeitos educandos e educadores, todos aprendizes numa vivência coletiva, pautada na horizontalidade dos saberes, sem, contudo, isentar os educadores do seu compromisso e responsabilidade, na rigorosidade do exercício da mediação, favorecendo a construção mútua como sujeitos no processo educativo e no mundo.

Defensor convicto dessa visão, Freire (1982a) considerou a natureza política da educação como uma obviedade e colocou como exigência aos educadores a clareza política na prática educativa, assumindo sua não neutralidade e, mais, a enunciação da opção política tomada. Complementa explicitando que o respeito aos educandos não se expressa no silenciamento, mas na revelação da opção que, além do discurso, deverá estar impregnada na prática. Como adverte Romão (2011), é preciso repulsar a despolitização da educação, seja por ingenuidade ou astúcia, pois disfarça o poder hegemônico camuflado, que é essencialmente político.

O discurso e prática freireanos aparecem na sua trajetória nesta imbricação e articulação consciente da educação e política, “numa ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares”. Vale lembrar que esta posição de Freire teve um percurso progressivo que ele humildemente admitiu, assumindo quase não referir-se ao caráter político da educação em seus escritos iniciais, admitindo-se ingênuo, neste primeiro momento. SCOCUGLIA (1999, p.326) valoriza sua atitude, reconhecendo, nesta postura de autocriticar-se, a capacidade em Freire de progredir, de investigar e de avançar em seus posicionamentos “na construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses contra-hegemônicos das camadas populares”.

Nesta busca que visa à transformação das realidades injustas e que entende o

empoderamento dos sujeitos através do conhecimento, o Círculo de Cultura se constitui numa proposta metodológica na qual não cabe o discurso da neutralidade, inexistente, na concretude, e omissa na sua ação. O silenciamento não tem sustentação numa proposição pautada no diálogo e na problematização, que são outros dois aspectos fundantes da prática educativa freireana e fundamentais na vivência desta metodologia.

Nas palavras de Freire, esta proposição fica explícita:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2014a, p.95)

A conjugação e articulação desses dois aspectos fazem do Círculo de Cultura uma prática pedagógica revolucionária, como adjetivam Loureiro e Franco (2014), capaz de promover o desvelamento dos saberes em suas intencionalidades, através da problematização na vivência dialógica permanente. Evidenciam que nesta abordagem o diálogo não se restringe a um instrumento metodológico, e sim como um potencializador de saberes entrecruzados num espaço de aprendizagens (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

A adjetivação de uma prática como libertadora⁷⁷ não poderia ser fora do contexto do diálogo que possibilita a problematização como desafio à investigação e à pesquisa. O desvelamento da realidade e o conhecimento legitimamente construído acontecem na comunhão entre educandos e educadores, conscientes de que não há possibilidade de se educar o outro e nem se educar isoladamente, e que tanto educandos se refazem permanentemente em seus saberes, como educadores. E é neste pensar crítico que os seres humanos se percebem no mundo, numa relação cognoscitiva mútua, que acontece na comunicação horizontal, constituindo a todos como sujeitos, e não objetos no processo de aprendizagem.

Na caminhada investigativa e reflexiva, cabe indagar: Como se constrói na prática a prática do Círculo de Cultura? Sem pretender uma receita ou uma aula, para não nos traírmos na incoerência e negação dos pressupostos já abordados, como já colocamos anteriormente, apresentaremos etapas e aspectos norteadores constitutivos da metodologia.

⁷⁷ A prática libertadora, presente na proposição de uma educação libertadora, na qual os seres humanos, como sujeitos e não objetos, são instigados à superação da opressão, seja em qualquer ordem que esteja negando sua condição e direito de seres conscientes e capazes de transformação. Não se sustenta em doação, mas em construção, na libertação conquistada. Jerônimo Sartori, Dicionário Paulo Freire, 2017.

4.4.3 A prática na prática: a vivência dos Círculos de Cultura

Em todo seu percurso histórico, Freire explicita em sua prática e nas obras a presença da ação e reflexão, concebidas na essência do diálogo, fundamental à própria vida como ser humano, que se faz na comunicação que estabelece no mundo e com o mundo. A palavra, então, se faz presente em todo o percurso. Palavra esta concebida como verdadeira, na medida em que se constitui em práxis, que se legitima quando transformadora. Práxis que não pode ser entendida como um mero fazer, uma prática vazia de reflexão e nem um discurso desprovido de ação reflexiva, resumida a uma mera técnica.

No processo de investigação do Círculo de Cultura como uma proposta metodológica, inevitavelmente, deparamo-nos diante da discussão quanto à proposta educativa de Freire vir a ser ou não um método. Em 1982, em um bate-papo com pessoas envolvidas com um trabalho de Educação Popular, na Catuba (Vila Alpina) - SP, expressou sua insatisfação com o tratamento reducionista dado à sua proposta pedagógica, ao dizer:

Mas quando a gente encarna e vive este não estar só no mundo, isso tem a ver com o chamado Método Paulo Freire. Mas eu não gosto de falar nisso, que é um negócio chato pra burro. Porque isso, no fundo, não é Método, não é nada, isso é uma CONCEPÇÃO DO MUNDO, que tá aí, é uma pedagogia, e não um método cheio de técnicas. (Paulo Freire)⁷⁸(MEKSENAS; PENTEADO, 1982)

Distante de pretender um aprofundamento sobre esta polêmica, intentamos tão somente esclarecer a compreensão e a abordagem dada a este termo em nosso trabalho, em concordância com as palavras de Freire, ao ratificar que corresponde a uma concepção de mundo. A evidência e a comprovação desta colocação aparecem de forma recorrente em todos os seus escritos, falas e ações, ou seja, em toda a sua trajetória como educador, não cabendo qualquer tipo de aprisionamento técnico. Sobretudo, vale considerar princípios norteadores, como a importância da singularidade e da contextualização da vivência de cada Círculo; a consciência de ser um ato político situado num tempo histórico; a necessidade da sua contínua reinvenção, construída na sua ação; a visão de horizontalidade de saberes, numa aprendizagem mútua entre educadores e educandos, onde o caminho pedagógico é feito neste caminhar conjunto.

Ao posicionar-se, expressando seu entendimento sobre o método freireano, Brandão (1986b) coloca-o como caminho e cita o poema do caminhante que faz o caminho ao caminhar, trazendo a imagem do sonho que mobiliza o andar, comparando o método, como ponto de

⁷⁸ Apresentação elaborada por Freire em obra de Meksenas e Penteado (1982).

partida, como uma botina apenas, enfatizando que Freire criou uma ferramenta para ajudar a iniciar o processo da caminhada à aprendizagem, de uma forma que concebeu mais humana. Complementamos este olhar com as palavras de Alcoforado (2016), quando diz que Freire buscou deixar mais que um método, e sim “uma agenda educativa de compromisso para a construção de uma Educação Popular, ao serviço de um desenvolvimento integrado e sustentável e da humanização das pessoas, das comunidades e da sociedade” (ALCOFORADO, 2016, p.93).

Ao afastar o equívoco do reducionismo técnico, como passo imprescindível na trilha (que não é trilho), selecionamos para a reflexão outro aspecto que nos parece importante na prática do Círculo de Cultura e que aparece articulado a tantos outros pontos, também significativos: a busca do conteúdo programático.

Contrariamente às práticas pedagógicas tradicionais, nas quais aos educandos são prescritos previamente os conteúdos que deverão ser assimilados, para Freire, a etapa da pesquisa do universo vocabular ou temático inserida num contexto dialógico não pode ser imposta, unilateral, nem sustentada na visão do professor como único detentor do saber. A busca do conteúdo programático tem como ponto de partida o diálogo, vivenciado solidariamente entre educador e educando, problematizados pela realidade mediatizadora e cognoscível, na qual coletivamente compartilham diversas leituras de mundo, em um processo de aprendizagem mútua.

O animador-cultural, cômico de ser educador-educando, não estará a dissertar, nem depositar no outro como se faz na ação de uma educação bancária⁷⁹, que estratifica e mantém opressores e oprimidos na escola e na sociedade como um todo. Entende que a pesquisa temática acontece ao longo do processo, que não é rígido e nem linear, mas forjado no percurso por todos que dele participam. Na tarefa de problematizar o conteúdo (que não é exclusivamente sua), sabe-se também problematizado e convocado permanentemente à reflexão sobre a realidade e sobre si mesmo, nela e com o outro, rejeitando qualquer ação de domesticação, ao escolher a conscientização como processo de construção essencial à leitura crítica de mundo.

Na sua proposição metodológica, Freire explicitou que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Em consonância com esta concepção, destacou Freire (2014a) na etapa de investigação temática como questão fundamental a compreensão da totalidade ser anterior à captação em partes dos seus elementos constitutivos, para que, ao serem conhecidos

⁷⁹ Educação bancária é pautada numa prática de submissão, de alienação, de manutenção da consciência ingênua dos educandos, atendendo aos interesses das camadas dominantes. Jerônimo Sartori, Dicionário Paulo Freire, 2017.

separadamente, em situação posterior, possam ser compreendidos em sua relação e interação, como também poderem retornar cognoscitivamente como parte da totalidade, como elementos de um contexto maior.

A problematização e o diálogo, que são constitutivos nesta metodologia, possibilitam a captação das partes do todo, dos vocábulos, dos temas geradores dentro das unidades epocais. Assim como, permitem a identificação das palavras concebidas como grávidas de sentido, capazes de problematizar e articular aprendizagens, no contínuo processo de leitura e releitura da realidade, expressas nas unidades epocais. E estas últimas, são caracterizadas por Freire (2014a) como o:

(...) conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2014a, p.128 e 129)

Neste contexto de mundo, que é gerador se problematizado, os sujeitos educandos e educadores, que se percebam nele situados criticamente, e não a ele adaptados de forma fatalista, deverão pesquisar os temas geradores instigadores das aprendizagens que propiciarão a compreensão crítica da realidade. Diante deste conjunto de temas que interagem entre si e constituem o “universo temático” da época o educador tem como tarefa desafiadora criar condições para que isso aconteça na vivência do processo de conscientização, “por meio de uma metodologia conscientizadora” (FREIRE, 2014a, p.134), pois estar mergulhado neste contexto temático, por si só, não assegura a sua compreensão crítica. Exige a codificação e descodificação da realidade na qual está inserido. “É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo” (FREIRE, 2014a, p.136).

A inserção do oprimido na realidade pode condicioná-lo a ela, de forma que tenha sobre ela um pensamento “mágico”, e não crítico, que obstaculiza a possibilidade de transformação, como também impossibilita sua posição normal diante do mundo, de *ad-mirador*, que exige seu afastamento do mundo para nele e com ele ficar numa inserção crítica. Pois “ ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão” (FREIRE 1983a, p.31).

Citando Freire, Romão (2011, p.84) nos lembra que a realidade, como situação existencial, mostra-se codificada, sendo necessário descodificá-la, pois a visão de mundo dos dominados, comumente, é portadora das concepções e valores dos dominantes. A codificação

e descodificação, como “duas faces de uma mesma moeda”, não dissociadas ou estanques, mas vividas numa reflexão contínua de exercício da compreensão do todo para as partes, no ir e vir que se complementam e que rompe com a visão estática da realidade que naturaliza as situações postas (e impostas), poderão instigar a transformação do silenciamento e da imobilização diante das “situações-limites” em pronunciamento e concretização de “inéditos viáveis.” (ROMÃO, 2011, p.84)

A investigação para a percepção crítica da realidade, segundo Freire (2014a), deve implicar um método de desvelamento do concreto ao aproximar-se dele. Codificar e descodificar a realidade, de maneira que seja compreendida criticamente na sua totalidade, que é composta por partes constitutivas, numa cisão que retoma a totalidade na compreensão da interação de suas partes. Necessária se faz a descodificação da codificação, para que os sujeitos, diante das situações-limites que se apresentam como obstáculos, não se coloquem fatalistamente determinados, compreendendo criticamente a situação concreta, entendendo-se capazes de nela atuar e transformar; percebendo-se na possibilidade de “ser mais”, como ação libertadora em busca dos “inéditos viáveis”, capazes de realizar as “utopias possíveis” (FREIRE, 2014a, p.130).

A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “admiração” da “ad-miração” e vai se tornando uma forma de “re-admiração”. (FREIRE, 1983a, p.90)

Para a vivência dessas situações gnosiológicas pelos educandos, torna-se fundamental a atuação do educador na codificação pedagógica que problematiza, implicando uma descodificação dialógica entre educador-educando e educando-educador, numa comunicação legítima na sua intercomunicação e pela não imposição do olhar, para que não se faça uma leitura mágica, nem ingênua, mas crítica e transformadora (FREIRE, 1983a).

O animador cultural, mesmo consciente de também ser aprendiz em todo o percurso educativo do Círculo de Cultura, não pode eximir-se do seu papel de educador na criticidade e rigorosidade metodológica que a proposição freireana traz, e na convocação da práxis, que articula teoria e prática no contexto temático da realidade que é histórica, impregnada dos aspectos políticos, sociais, educativos, culturais, econômicos que a constituem.

Concordamos com Rodrigues (2011), quando coloca que a prática proposta pela concepção freireana extrapola uma metodologia, técnicas mecânicas, ações ingênuas norteadas por uma teoria espontaneísta, mas sustenta-se no compromisso com a transformação do mundo que se inicia na transformação das próprias relações vividas no processo educativo. O caráter

revolucionário do Círculo de Cultura reside na própria mudança paradigmática que proporciona em cada sujeito participante e na transformação que estes fazem no contexto histórico, social e geográfico, no qual estão inseridos através do processo de conscientização nele construído.

Na Educação de Adultos, enquanto Educação Popular, na qual o Círculo foi gerado, é preciso que se vivencie criticamente, na ação e reflexão contínua, esta proposta metodológica, de forma imbricada e comprometida com suas especificidades e demandas. Mais que uma exigência, esta é uma convocação que só poderá ser vivida legitimamente numa experiência dialógica entre os sujeitos envolvidos.

4.5 CÍRCULO DE CULTURA NA EJA: O DESAFIO DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA DE EDUCANDOS E EDUCADORES

...educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire

O diálogo como eixo na proposta dos Círculos de Cultura não representa tão somente uma orientação metodológica, além de um pressuposto fundante. Significa um desafio para educadores e educandos, de superação do paradigma escolar que configura o professor como o detentor do saber e o estudante, em contrapartida, o que dele recebe a doação (concepção na qual cabe a expressão “dar aula”). A convicção autêntica de que “Ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (FREIRE 2011d, p.39) deve estar presente em toda a proposição desta prática revolucionária que busca em toda a sua trajetória a superação da educação “bancária”.

Segundo Freire (2011d), o diálogo é uma exigência existencial, no encontro do refletir e do agir dos sujeitos num mundo a ser transformado e humanizado, não podendo restringir-se a um ato de depósito ou simples troca entre sujeitos, sem o compromisso com a transformação, tampouco de imposição ou doação de ideias ao outro, mas sim um ato de criação mútua e coletiva.

Na perspectiva problematizadora, indagamos: Como os que sabem que sabem algo podem se conscientizar de que poucos sabem, e vir a saber mais, mesmo inseridos num contexto em que costumam ser reconhecidos como os que sabem mais? Como participar dialogicamente de uma prática libertária que possa contribuir para que os que pensam que nada sabem transformem seu pensar, sabendo que também pouco sabem e também podem vir a saber mais?

Repetir as palavras freireanas, que já parecem se repetir, traz a intencionalidade de refletir mais detidamente sobre o desafio da horizontalidade dos saberes na vivência dos Círculos na EJA, que jamais será legítima, se não acontecer no processo de conscientização dos sujeitos envolvidos, sejam educadores, sejam educandos. Simplificar tal desafio, restringindo-se a uma teorização ou discurso não possibilitará a verdadeira práxis proposta por Freire.

Ao escolher o diálogo como eixo do processo e para maior clareza e compromisso com a intervenção e aprendizagem pretendidas, convém lembrar Barcelos (2012), que nos alerta a não esquecer que os educandos(as) da EJA, em quase sua totalidade, foram vozes silenciadas por tanto tempo em suas vidas, que se tornaram invisíveis e impregnadas, na sua maioria, da crença de que não têm capacidade de aprender e que o tempo para isso já acabou para elas. Ele também acrescenta, afirmando que essas representações construídas histórica e culturalmente podem ser passíveis de re(desconstruções), na medida em que os(as) educadores(as) se disponham a ouvir, sentir e valorizar essas vozes.

Retomar essas falas na convicção genuína de que o mundo é de todos e todas, homens e mulheres que são sujeitos credenciados e autorizados a falar dos seus saberes construídos na sua trajetória de vida, que é histórica, corresponde a uma convocação. Mas esta garantia de direitos só ocorrerá mediante um processo de conscientização e humanização de educandos e educadores, numa revolução paradigmática da prática educativa, numa perspectiva de aprendizagem coletiva horizontalizada.

Parece-nos bem pertinente a esta reflexão trazer a compreensão de Romão (2011) sobre uma fala de Freire, a respeito de não estar só no mundo:

Trata-se do reconhecimento de que não estamos sós no mundo, de que estamos no mundo com os outros. E esse reconhecimento traz uma série de implicações. Em primeiro lugar, ele implica no respeito ao direito de os outros dizerem sua palavra. Portanto, ele exige o saber escutar e a transformação do meu “falar a” e a do meu “falar para” em “falar com”. (ROMÃO, 2011, p.59)

Para que educar educando-se extrapole a dimensão do discurso, é essencial ao educador saber escutar e transformar o seu falar, reconhecendo o educando no seu direito de dizer a palavra, de “pronunciar o mundo”, que não pode ser visto como privilégio, mas uma possibilidade democratizada, pois, como constituinte do ser humano, deve ser entendida como um direito de todos. A consciência de não estar só no mundo se revela no reconhecimento do outro como também sujeito da palavra. Freire (2011d) explicita que escutar o outro é falar com ele, e não a ele, que seria uma forma de não ouvi-lo, pois o educador que apenas diz a palavra acreditando no poder de salvar o educando não está a fazer opção por uma prática libertadora,

mas a confirmar a arrogância elitista autoritária que o faz crer ser detentor do saber. Complementa advertindo que, ao pensar que a classe trabalhadora precisa ser libertada de cima para baixo, por ser inculta e incapaz, o educador não atua na perspectiva libertária e nem democrática, mas contribui para a manutenção das estruturas autoritárias.

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (FREIRE, 2011d, p.39)

Respeitar a leitura que os educandos fazem do mundo, da sua realidade, é um posicionamento fundamental dos educadores genuinamente comprometidos com uma práxis crítica e libertária. Inculcar nos educandos a compreensão do educador, objetivando sua libertação, é buscar uma solução autoritária como meio de libertação (FREIRE 2011d).

Compreender a ingenuidade do educando não pode autorizar o educador a negar-lhe o seu lugar de sujeito no mundo, na sua realidade cotidiana, seja no espaço educativo formal ou informal, pois o educando precisa ter garantida a sua ação criadora no seu processo cognitivo, sendo reconhecido e reconhecendo-se também como possuidor de saberes. Assumir a ingenuidade deles demanda do educador a humildade necessária para reconhecer neles também criticidade e para que possa superar a ingenuidade que também possui como educador (FREIRE, 2011d).

Ao discorrer reflexivamente sobre a articulação entre linguagem e pensamento, traduzida na palavra como fenômeno humano, Loureiro e Franco (2014) enfatiza o diálogo como uma prática democrática, dialética e transformadora no pronunciamento do mundo:

A possibilidade de pronunciar o mundo, na dialética ação-reflexão mediada pela linguagem-pensamento, faz parte do processo de constituição do sujeito. Por isso Freire deu tanta ênfase ao diálogo (como palavra que não pode ser privilégio de poucos ou processo que ignore as desigualdades sociais existentes) e ao movimento que a constitui (ação e reflexão), que ao objetivar-se em diálogo comprometido dos sujeitos, nomeia e reflete sua práxis. (LOUREIRO, FRANCO, 2014, p.159)

Seja no espaço da sala de aula ou em outros em que pessoas se reúnam, ao se constituir um espaço dialógico, no objetivo de aprender também estarão a ensinar umas às outras (PADILHA, 2012). Ensinar e aprender se constituem em dimensões de um mesmo processo. Ao invés de conhecimentos justapostos ou superpostos do educador sobre o educando, o que se vivenciará é a construção coletiva de novas hipóteses de leitura de mundo (FREIRE, 2015). Em seu caráter dinâmico, o conhecimento é criado e recriado, para que a realidade seja reinventada a todo o tempo.

Distanciado da perspectiva de uma metodologia com procedimentos rigidamente sequenciados, e sim aberta à contribuição de diversas leituras de mundo, o Círculo se constitui num espaço de diálogo, conseqüentemente, de problematização e contradições, propulsor da postura investigativa, pesquisadora, com vistas à intervenção, por almejar a transformação, e não meramente a constatação.

Tal proposição não nega a diferença de papéis entre educadores e educandos, nem mesmo a importância da rigorosidade metódica necessária ao ato de ensinar. “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2011b, p.162). Na preservação da identidade de cada um, na defesa desta, evoluem mutuamente sem nivelamentos ou reducionismos dos seus papéis (FREIRE, 2011b). A relação educativa se revela autenticamente democrática, na clareza de que todos são sujeitos do processo em suas diferentes atuações, na construção coletiva do conhecimento.

Como animador cultural, o papel do educador não fica reduzido ou simplificado; torna-se mais desafiador e complexo, por exigir continuamente o processo de conscientização na ação, no desenvolvimento da sua função, numa prática de intervenção que contribua para a transformação de pessoas em seu processo de humanização, constituindo-se cada vez mais gente, inclusive de si mesmo no seu processo de formação continuada, na sua própria práxis. Consciente da sua ação política, precisa garantir a democraticidade e criticidade do momento dialógico.

Ao contextualizar a prática problematizadora e dialógica, em contraposição à educação bancária, Freire (2014a, p.142) coloca: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. O educando não se constitui num depósito que o reduza a objeto na vivência educativa, e sim constrói-se permanentemente como sujeito capaz de mudar o mundo e a sua própria condição nele.

O educador, como animador cultural, tem a desafiadora tarefa de articular problematização, investigação e intervenção. Problematizar o universo temático a partir da realidade, extraindo temas e palavras geradoras na postura pesquisadora e instigadora, com a consciência da escolha a fazer diante deles através da ação. Neste confronto com a contraditória realidade que é dialética, os sujeitos optarão pela manutenção ou mudança da estrutura dominante. Esta tarefa poderá ser iniciada pelo educador no seu compromisso com uma educação crítica e libertadora, mas também será uma escolha feita por educandos na medida em que avancem no seu processo de conscientização e emancipação.

Para tanto, a politicidade do ato educativo precisa ser assumida e exercida de forma ética e crítica, no respeito aos educandos e na consciência de que todos são legítimos cidadãos de direitos e de deveres, mesmo que na concretude da realidade vivam a sua negação. Como coloca Freire:

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 2000, p.38)

A conquista de tal boniteza, na prática do educador, dependerá da sua opção de rever com humildade os equívocos e incoerências na sua ação, o que poderá contribuir para o seu processo de conscientização e humanização, como também para o dos educandos.

Na dialogicidade verdadeira, que é problematizadora, forjada nos conflitos e contradições inerentes à convivência humana (consigo, com o outro e com o mundo), trazemos para reflexão as possibilidades humanas antagônicas do ser mais ou ser menos, da humanização e desumanização, comum a todos os seres humanos, como pauta contínua de discussão e ação no contexto da EJA, não numa prática assistencialista, mas na superação de condicionamentos sócio-históricos e culturais alienantes e opressores.

A proposição dos Círculos de Cultura na EJA instiga a extrapolação de limites e amarras dos procedimentos, técnicas, conteúdos, materiais e tudo mais que compõe o ambiente escolarizado numa revolução paradigmática que exige que a educação seja entendida, especialmente a EJA, na riqueza do seu cotidiano. Essa compreensão demanda dos educadores a leitura crítica de mundo, a fim de promover legitimamente a aprendizagem pretendida e necessária aos seus sujeitos, que no percurso da vida tiveram direitos negados, especialmente, do acesso ao conhecimento sistematizado, produzido e acumulado pela sociedade ao longo da história. Este é um universo temático do qual a EJA não pode prescindir na sua pauta de diálogo.

Com esta crença e convocação a nós mesmas, apresentaremos no capítulo seguinte o diálogo e a reflexão a que nos propusemos na etapa de análise e interpretação dos dados desta intervenção. A experiência vivida nos Círculos de Cultura na EJA não poderia prescindir deste momento, precípuo ao/no processo investigativo, sem o qual não se caracterizaria como uma contribuição científica. Do mesmo modo, fundamental na perspectiva freireana.

5 DIALOGANDO SOBRE DADOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

A longa caminhada de uma investigação prevê vários passos. Como elementos constituintes, todos necessários ao trajeto. Delineados em um percurso que não é linear, sucedem-se de forma inter-relacionada, num contínuo de ir e vir, imageticamente representado por um espiral, como bem colocou Barbier (2007), ao qual nos referimos na apresentação da abordagem metodológica.

Retomar esta trajetória faz-nos lembrar que, a partir de uma indagação, impulsionada por uma hipótese, a busca pela fundamentação teórica se fez necessária ao alcance dos objetivos almejados. Convém ressaltar que, numa proposição interventiva, o grande desafio foi a concretização do que foi enunciado, pois, como coloca Freire (2011d, p.37), a coerência reside na “prática que ajuíza o discurso”, e não o inverso. Não seria tão somente o discurso teórico e metodológico que atestaria a viabilidade desta proposição e a confirmação da hipótese instigadora, mas o seu verdadeiro ato: a intervenção vivenciada que atestaria os intentos de transformação como possíveis. Ainda assim, não teríamos dado conta do propósito da empreitada sem esta última etapa, presente em todo o percurso, na qual dialogamos e analisamos reflexivamente as práticas vivenciadas e os dados coletados. Um momento dependente dos demais em sua própria existência, contudo essencial para dar sentido aos demais.

5.1 O ACOLHIMENTO: APRENDIZAGEM E REFLEXÃO

Como relatamos no capítulo metodológico, ao planejarmos o momento do lanche, alinhado a concepções presentes em nossa pesquisa, não previmos que representaria, na prática, um momento tão significativo para o grupo e rico nas percepções dele advindas.

Sem pretender nos alongarmos neste tópico, elaboramos um quadro, no qual organizamos os alimentos que foram servidos, a ideia que norteou a escolha deles e algumas falas, dentre tantas outras, geradas a partir desta experiência, para que façamos uma breve análise e reflexão. A decisão de incluir esta seção decorreu das constantes referências dos(as) educandos(as) a estes momentos, denotando apreciação e reconhecimento de aprendizagem na sua vivência.

-Biscoito avoador -Cuscuz de tapioca		PALMEIRA: Humana? SORAIA: Raiz humana? PALMEIRA: Sim, as raízes que vieram dos antepassados. Ela falou do Nordeste... Isso tem a ver com nossa raiz nordestina? ALGUÉM ⁸¹ : Afro. ALGUÉM: É da nossa cultura? VÁRIOS(bem forte): É! SORAIA: Pois então... Sabe por que eu trouxe o cuscuz? A gente precisa sustentar o planeta. A gente precisa trabalhar para a sustentabilidade, não só dos recursos naturais, mas também da preservação da nossa cultura. Então, quando a gente valoriza as nossas comidas, os nossos pratos, as nossas músicas, as nossas danças, o nosso jeito de falar, o nosso sotaque nordestino, também é sustentar, preservar aquilo que é da nossa cultura.
---	--	--

Fonte: Autoria da pesquisadora.

As falas apresentadas, retiradas de diálogos acontecidos durante nossos encontros, algumas delas no próprio momento do lanche, exemplificam a possibilidade de aprendizagem nas mais diversas situações, espaços e, especialmente, a importância dela não ser concebida como aprisionada a tempos e recursos estritamente escolarizados. São algumas interlocuções, dentre outras, nas quais aprendemos a aprender com o outro, tecendo saberes que se constroem no entrelaçamento dos conhecimentos que se constituem na construção coletiva.

As quatro ideias norteadoras, explicitadas no Quadro 6, referentes ao lanche, têm no conjunto uma perspectiva voltada à sustentabilidade, consequentemente, à educação ambiental. Complementares entre si, consistiram numa aposta de aprendizagem, enquanto sensibilização, pois foram pensadas previamente. Ao extrapolar a expectativa, representaram também à mediadora uma aprendizagem importante quanto ao não controlar o que está por vir e a estar aberto a recebê-lo, acreditando que “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo[...]” (FREIRE, 2013, p.36). A ampliação do tempo planejado previamente para estes momentos foi uma das adaptações necessárias.

Agregamos aos conteúdos comumente tratados como relacionados à sustentabilidade a questão da preservação e valorização da cultura regional, como parte desta concepção e postura. A preservação do planeta está intimamente ligada à preservação da cultura, e a Educação Ambiental tem um papel fundamental neste processo de conscientização e na postura advinda dele. Concordamos com Mutim (2018), quando explicita:

A Educação Ambiental, compreendida como Educação Integral, tem como eixo norteador a valorização do indivíduo como um todo: sua história, sua cultura, suas

⁸¹ Fala surgiu no grupo, mas não foi possível identificar a autoria.

crenças, e saberes desenvolvidos no decorrer da vida. O espaço onde as pessoas vivem, o seu território ou sua cidade é ponto de partida para entender o mundo e suas relações. Pelo entrelaçar dessas relações é possível despertar o sentimento de pertencimento, que é força motriz para organização de ações que promovem a mudança, abrindo possibilidades para o fortalecimento dos laços comunitários e garantia dos direitos socioambientais. (MUTIM, 2018, p.152)

Iniciamos as falas pela indagação da mediadora, como uma explicitação da relevância da problematização no contexto dialógico. É importante observar que as interrogações também são feitas pelas(os) educandas(os) participantes à mediadora, entre elas ou a si próprias, expressando um espaço de elaboração de conhecimentos, não de afirmativas fechadas. A presença de muitas perguntas nesses recortes de diálogo também denota a função articuladora dessas nesta abordagem educativa. Outrossim, evidencia-se a essencial “desconfiança”⁸², diante do que o mundo nos apresenta, capaz de produzir o novo, o impensado e reinventar o já existente.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* às perguntas que não foram feitas. (FREIRE, 2013, p.83)

Cabe salientar o potencial instigador da problematização quando gerada no vivido, a partir das colocações surgidas, o que também denota por parte do educador escuta sensível, respeito e valorização pelas falas dos(as) educandos(as). Na visão freireana, numa proposição democrática, não se aprende a escutar o outro como dono da verdade, “mas é *escutando* que aprendemos a falar com”, não falando aos outros na verticalidade, nem impositivamente. Fala *com* o outro “como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, 2013, p. 111).

Outro aspecto a ser destacado foi a participação dos demais estudantes, quando a interlocução se fazia predominantemente com uma delas, no caso, Palmeira. Apresentaram algumas contribuições que denotaram envolvimento no diálogo, não somente através da oralidade, mas na escuta atenta, também importante aos(às) educandos(as) entre si, necessária à construção coletiva dos conhecimentos.

Os momentos do lanche configuraram-se em momentos de interação e integração, nos quais puderam trazer e ampliar as suas vivências cotidianas, inclusive expressando suas experiências pessoais e seus conhecimentos relacionados às questões de sustentabilidade e de uma alimentação saudável. Ratificamos, assim, a concepção de que, à medida que o espaço

⁸² Destacamos o termo para indicar o seu entendimento na perspectiva da curiosidade investigativa, da contestação de verdades absolutas.

educativo favorece o diálogo e que os educadores conhecem as aprendizagens trazidas pelos(as) educandos(as), as possibilidades de aprendizagem são ampliadas. Segundo Freire (1983a, p.69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

O desejo de trazer para o cotidiano e de transformar a realidade foi explicitado não somente nas falas selecionadas, como também na solicitação de que socializássemos as receitas. Incluímos, então, as receitas nos materiais distribuídos aos participantes no desenvolvimento da pesquisa.

5.2 OS SUJEITOS DA EJA: REFLEXÃO SOBRE OS DADOS EM QUESTÃO

Após uma primeira etapa, predominantemente descritiva, apresentada no capítulo metodológico, retomamos os dados dos sujeitos participantes da pesquisa, nesta fase de análise, instigadas pelas interrogações de Arroyo (2017, p.7): “Com que olhar nos miram e exigem ser olhados os jovens e adultos passageiros do trabalho para a EJA? Como entender seus percursos?”

Esta tarefa significou um grande desafio, especialmente, por não se tratar do nosso foco de estudo, exigindo-nos realizá-la de forma sucinta, sem o descuido de fazê-la de forma superficial. No reconhecimento de que “São, justamente, esses sujeitos com toda sua diversidade e heterogeneidade que demarcam as especificidades da modalidade” e que não é à toa que “A Educação de Jovens e Adultos traz seus sujeitos impressos em seu nome” (SOARES, SILVA, SOARES, 2015, p. 14), definimos refletir sobre algumas informações colhidas, na perspectiva de grupo. Sem dúvida, trata-se de um coletivo significativo que demanda um olhar diferenciado.

Seguindo a organização dos dados exposta no Quadro 04, na página 79, iniciamos nossa análise pelos dados pessoais declarados pelos sujeitos. É importante lembrar que participaram desta intervenção 23 educandos(as), que declararam as informações contidas nesta seção, sobre as quais fizemos algumas análises e reflexões.

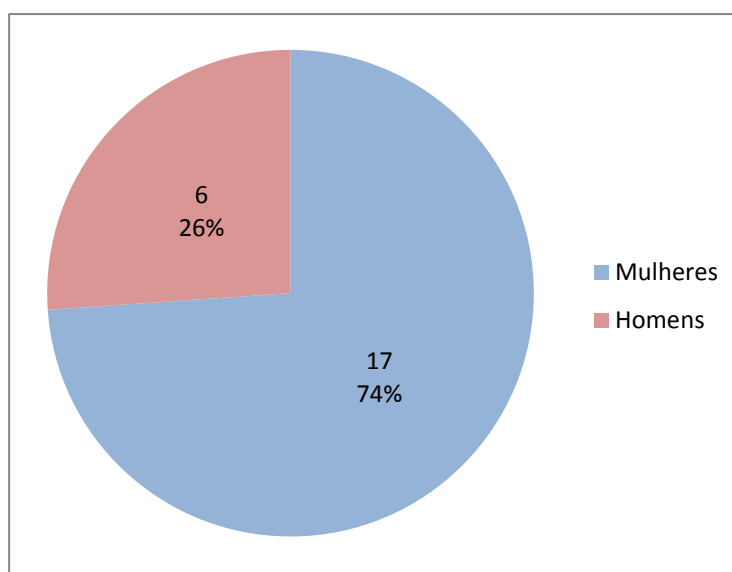
Iniciaremos apresentando um gráfico no qual aparecem os dados relativos ao sexo, no qual fica expressa a predominância da presença das mulheres neste grupo. Esta forte presença feminina que necessita ser equacionada, para que a desigualdade entre homens e mulheres não seja perpetuada. Motivos como a desvalorização dos estudos pelos pais na formação desde meninas, pelo entendimento de que não há por que ambicionar uma carreira, em se tratando de mulheres, como também pela necessidade de, ainda muito jovens, interromperem seus

percursos escolares para cuidar da família. Algumas precisam da concordância dos maridos para voltar a estudar (NASCIMENTO; COSTA, 2012). Muitas delas engravidaram ainda adolescentes. Neste contingente, vale lembrar que, em número significativo, assumem sozinhas a maternidade, pois alguns pais não se responsabilizam presencialmente e/ou economicamente pelos filhos, ou sequer no registro legal de nascimento.

Relatam, em suas trajetórias, experiências que expressam marcas de desigualdade em função do gênero desde a infância, que se perpetuam pela vida, ao tempo em que várias vêm fazendo um percurso de resgate e de avanços na conquista dos seus direitos. Há que se reconhecer que, embora em muitas situações com manipulação e deturpação de informações, a relativa democratização dos meios de comunicação tem possibilitado uma ampliação do olhar.

A imagem gráfica facilita a visualização quantitativa deste dado:

Gráfico 1 - Sexo dos sujeitos participantes



Fonte: Autoria da pesquisadora

O item do questionário sobre cor foi elaborado tendo como referência as opções apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Notamos que o momento de fazer esta escolha de identificação foi permeado de dúvidas, inquietações... conversas entre eles, nas quais, mais que preenchendo uma questão, estavam a refletir sobre suas identidades.

Nos diálogos apareceram falas que denotavam buscas de uma compreensão mais crítica de aspecto, com uma clara demanda de investirmos mais na garantia de tempos e espaços para essas discussões. A história da formação do povo brasileiro, com suas implicações sociais,

políticas e econômicas, precisa ser desvelada por seu povo, principalmente, para os que viveram desde o princípio a negação de direitos, ou até mesmo da sua humanidade. São estes sujeitos que compõem majoritariamente o quantitativo da EJA.

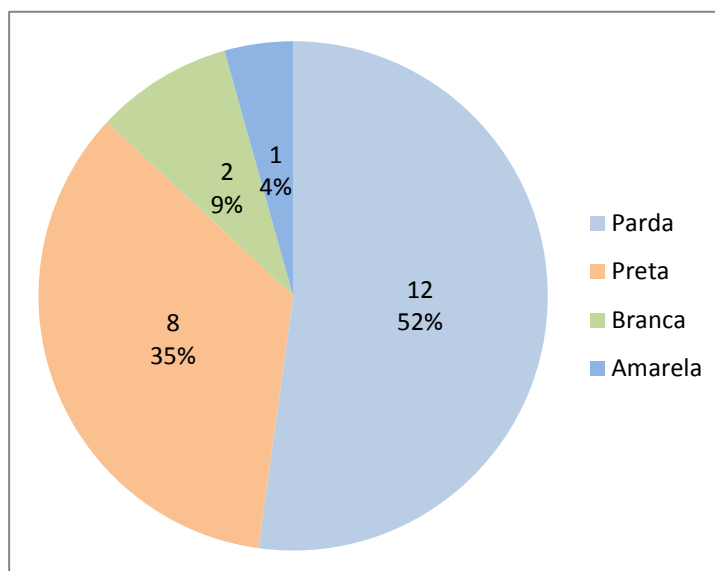
Para que possamos ter legitimamente uma postura crítica enquanto educadores(as), é absolutamente preciso esclarecer pontos importantes de nossa história e da realidade atual.

[...] é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos pobres do nosso País. Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. (GOMES, 2001, p.93)

Quando analisamos os números em relação à matriz étnica, mais uma vez constatamos que a população identificada como preta ou parda carrega os percentuais educacionais mais baixos.

O percurso de escolarização e a não garantia do direito à educação revelam, dentre tantos aspectos, a discriminação racial e a exclusão social em nosso país, em nossa cidade. Estes sujeitos participantes da pesquisa também trazem em suas histórias esta denúncia.

Gráfico 2 - Cor declarada pelos participantes



Fonte: Autoria da Pesquisadora

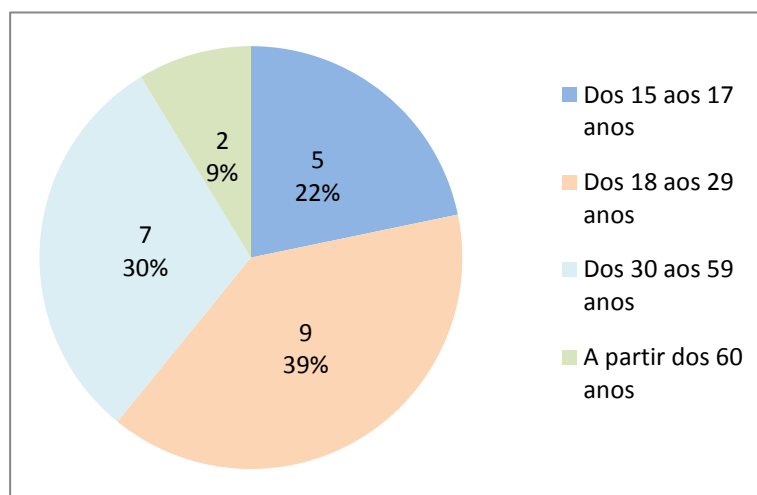
Ainda abordando os aspectos sociais, quanto ao estado civil, 83% se consideraram solteiros (as), 4% separados(as) não oficialmente, 4% divorciado/separado, 9% em união estável. Este foi o quesito melhor compreendido após o preenchimento da questão relacionada à escolaridade dos familiares, pois 37% dos solteiros preencheram o nível de escolaridade dos

cônjuges. A declaração do estado civil, quando não oficializado legalmente, pode não ficar muito clara nos estudos quando se intenta uma aproximação com as configurações familiares. Talvez precisemos repensar nossos formulários, definições e perguntas para a obtenção desses dados.

Podemos, então, considerar que, dentre esses 83% de solteiros, alguns já constituíram famílias, ou mesmo alguns têm um relacionamento estável, embora não legalizado.

As idades dos participantes variaram desde os 15 aos 62 anos. Pensamos em diversas possibilidades de organizar em faixas etárias, tentando expor da forma que favorecesse uma maior aproximação com os dados e sua significação. Optamos por expor, também, através de gráfico:

Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Autoria da pesquisadora

O quantitativo mais significativo está localizado na faixa dos 18 aos 59 anos. Quando adentrarmos neste grupo, percebemos que as duas faixas, que nele delimitamos, estão com valores aproximados. Embora ainda haja uma presença significativa de pessoas adultas, a entrada de jovens e adolescentes aparece de forma significativa neste segmento educacional.

A EJA, pensada inicialmente como um espaço educativo destinado às pessoas adultas, por isso identificada no princípio como EA, vive um crescente processo de juvenilização⁸³, tornando-se hoje um espaço com a presença de muitos jovens e adolescentes, muitos deles transferidos do diurno para o noturno, sem mesmo se afastar da escola (JARDILINO, ARAÚJO, 2014). Este é um outro desafio diante do qual a EJA tem sido confrontada em nosso país.

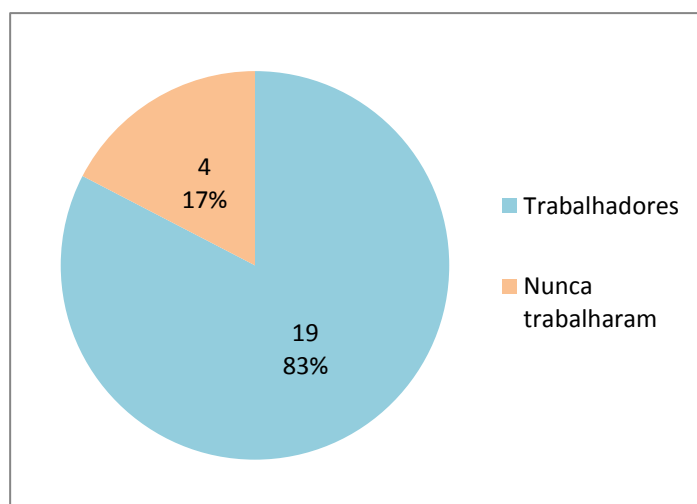
⁸³ Juvenilização na EJA é um fenômeno caracterizado pelo número crescente de jovens que têm buscado essa modalidade de educação, que tem convocado os envolvidos nesta área a um debruçar investigativo e reflexivo para lidar com esta realidade.

Deste contingente, 52% têm filhos e 48% não têm. Dentre as mães do grupo, duas são menores de idade. Ao todo são 26 filhos, numa variação de 0 a 47 anos, sendo 12 ainda menores e 14 com idade acima de dezoito anos.

Quanto aos dados profissionais, recolhemos algumas informações que nos pareceram interessantes, quando pensamos nestes sujeitos como trabalhadores, e não reduzidos à condição de carentes, como alerta Arroyo (2017).

Considerando a totalidade do grupo, quase todos já se constituem trabalhadores, com a exceção de 4 (3 menores e um com 18 anos), que nunca tiveram a experiência do trabalho. A vivência do trabalho chegou para vários ainda na infância ou na adolescência. Dos 23 participantes, 15 (65%), iniciaram a trabalhar antes de completarem dezoito anos, oito deles, antes mesmo dos 14 anos, tendo alguns como ponto de partida 8, 9 anos.

Gráfico 4 - Inserção dos participantes no mundo do trabalho



Fonte: Autoria da Pesquisadora

É importante ressaltar que, atualmente, 52% estão trabalhando e 31%, não. Dentre os 12 que estão trabalhando, apenas 3 estão em situação formal de emprego com carteira assinada, o que corresponde a 25% no cômputo dos que trabalham. Todos (100%) que vivenciaram a experiência do trabalho declararam que, em algum momento ou, predominantemente, neste exercício, não o fizeram com carteira assinada.

Exercem atividades variadas, como: manicure, sobancelhista, empregada doméstica, faxineira, barman, garçom, ajudante de vidraceiro, entregador de quentinha, passadeira, auxiliar de serviços gerais, estando 75% na informalidade.

Além dos que não trabalham e se declararam como estudantes, três que trabalham também se declararam como estudantes, além da sua profissão.

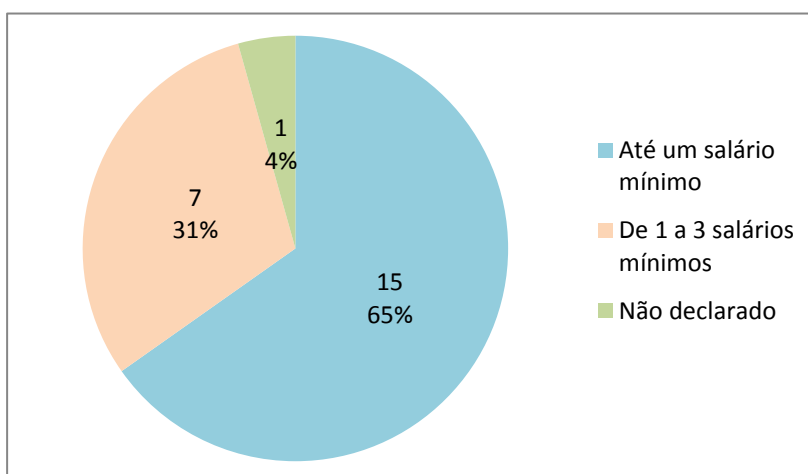
São jovens e adultos que, em sua maior parte, trabalham durante o dia e estudam à noite. Em suas histórias de vida, muitas marcas de direitos negados que explicam a presença deles no espaço da EJA. Continuam registrando as dificuldades vividas para a permanência na escola, dentre elas, a necessidade de ingressar bem cedo na vida do trabalho.

Ao nos depararmos com esta gama de informações voltadas para a questão do trabalho e a importância de identificar a classe baixa como a classe trabalhadora deste país, lembramos de Arroyo (2017), declarando com ênfase os “corpos-trabalho”, que chegam às escolas marcados por processos de desumanização-humanização, tendo o trabalho como uma constante ao longo da vida, entendendo-se, desde muito cedo, como integrantes da classe trabalhadora empobrecida e explorada, situados numa condição de classe e raça, negados em seus direitos. Numa convocação, explícita:

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA. (ARROYO, 2017, p.43-44).

Os dados econômicos presentes neste contexto trazem informações pertinentes a esta realidade desse coletivo. Como expomos no gráfico abaixo, estamos nos referindo a pessoas que têm uma renda familiar baixa, a qual também não é uma questão acidental, muito menos coincidente.

Gráfico 5 - Renda familiar dos participantes



Fonte: Autoria da Pesquisadora

As moradias são 57% casas, 39% apartamentos e 4% não declararam. Como se refere

a uma área de ocupação reconhecida e regularizada como Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), conforme abordamos anteriormente, a situação das moradias trazem dados bem específicos: 70% estão quitados (16), 22% são alugados (5), 4% financiados e 4% não declararam. Nestas moradias habitam de 1 a 6 pessoas. Há uma predominância de imóveis quitados devido à situação alcançada pela comunidade.

O espaço da habitação tem um significado muito importante neste contexto, visto que este local de abrigo e convivência produz diferentes e novas configurações familiares. São moradas que, embora pequenas, representam um espaço conquistado.

“Os números não são ‘neutros’, ao contrário, traduzem a exclusão no país, que tem cor, etnia, sexo, idade, endereço e condição econômica” (HADDAD, 2003).

A este percurso reflexivo agregamos os dados de escolaridade dos participantes, que também expressam a trajetória desses sujeitos e a sua luta pelo direito de estudar.

Começamos evidenciando que, deste contingente pesquisado, 83% (19 estudantes) necessitaram interromper seu percurso escolar. Sendo formado em sua maioria por mulheres, tem como um dos motivos mais relevantes (42%) para este afastamento a necessidade de cuidar dos filhos, por vezes, precisando fazê-lo desde a gravidez.

A imposição de trabalhar (37%), para vários, desde muito cedo, é também uma causa de extrema importância. Ela mesma, posteriormente, pode determinar ou impulsionar o retorno de muitos. Outras circunstâncias ou necessidades (21%) também levam a este rompimento durante o processo, e que dizem respeito também às especificidades e subjetividades destes sujeitos e de tantos outros que estão na EJA.

Devido às suas realidades, o tempo fora da escola teve uma variação de 4 meses a 34 anos. Tendo como referência de totalidade os 19 que interromperam a escolaridade, 47% (9) ficaram fora da escola por até 2 anos, 32% (6) por um período de 4 a 10 anos e 21% (4) por mais de 15 anos. Quatro deles não interromperam os estudos escolares, migrando do Ensino Fundamental II, do diurno, para o noturno, pela necessidade de trabalhar.

O deslocamento para a escola é feito a pé por todos os estudantes. Na sua maioria (91%) são moradores da comunidade, o que favorece a possibilidade de estudar no noturno. Somente 2 educandos(as) moram em outro bairro, mas têm a mesma possibilidade de locomoção, num dos casos por residir num bairro próximo, e, no outro, por trabalhar nas proximidades (local onde dorme durante a semana).

Os dados apresentados confirmam que a decisão tomada em 2016, de implantar a EJA II em 2017, era, de fato, uma demanda da comunidade. A localização da escola é um aspecto determinante para a viabilização do retomo aos estudos da classe trabalhadora.

Alguns dos participantes são pais ou avós de estudantes da escola no diurno, e alguns, mais jovens, estudaram na escola quando cursaram o Ensino Fundamental I. A maioria ingressou recentemente na EJA, a partir da oferta de classes na EJA II, no ano de 2017. Dentro do grupo, 78% (18) estão neste segmento escolar há menos de 2 anos, considerando o ingresso no ano passado e este ano em curso; 17% (4) de 2 a 3 anos e 5%, a partir de 3 anos (1).

A escolha pela Escola Municipal Padre Confa foi definida predominantemente (87%) em função da sua localização. A qualidade da escola, do ensino e a relação com os professores contribuíram para esta decisão em 30% e a indicação por outras pessoas, em 9%. Convém ressaltar que estes percentuais não cumprem a soma de 100%, pois alguns sujeitos apresentaram mais de um motivo.

Os objetivos apresentados para a retomada do processo de escolarização também apareceram conjugados na declaração de alguns estudantes. 74% evidenciaram a melhoria da formação profissional como motivo para estar na EJA; 8%, a aprendizagem para a vida e 26%, a retomada dos estudos. Além desses, que foram colocados como alternativas, outros foram expostos, relacionados a questões específicas e subjetivas, tais como “dar orgulho a meus filhos” (Praia) ou “ser um alguém na vida para a minha ou meu filho que está vindo”. (Folha).

Os dados de escolaridade da família nos pareceram significativos e interessantes de serem divulgados pelas possibilidades de aproximação destas trajetórias e pela reflexão delas advindas.

Quadro 7 - Dados de escolaridade dos familiares

Familiar	NA	EI	EF1I	EF1	EF2I	EF2	EMI	EM	ESI	ES	Total
PAI	40% (8)		20% (2)		10% (2)		10% (2)	10% (2)		10% (2)	100% (20)
MÃE	43% (9)		14% (3)	10% (2)	14% (3)	5% (1)		14% (3)			100% (21)
CÔNJUGE	9% (1)		9% (1)		46% (5)		18% (2)	18% (2)			100% (11)
FILHOS		9% (2)	9% (2)		29% (6)		29% (6)	24% (6)			100% (21)

Fonte: Autoria da Pesquisadora

Legenda: NA- não alfabetizado/ EI- educação infantil/ EF1 I-ensino fundamental 1(séries iniciais) incompleto / EF1-ensino fundamental 1(séries iniciais) / EF2 I- ensino fundamental 2 (séries finais) incompleto/ EF2- ensino fundamental 2 (séries finais)/ EMI- ensino médio incompleto /EM- ensino médio/ESI- ensino superior incompleto/ ES- ensino superior

A análise dos dados acima nos invitou a um pensar crítico. Não são dados coincidentes, como já dissemos. Apresentar um percentual em torno de 40% de pais não alfabetizados já revela a identidade deste coletivo. Filhos e cônjuges que também não completaram a escolaridade denotam também este pertencimento. Ao mesmo tempo, testemunhamos o desejo e a luta, para que, na geração atual de filhos, este percurso seja diferenciado. Como não pudemos nos deter no aprofundamento dos dados, salientamos a necessidade de um olhar crítico para a realidade desses sujeitos da EJA como um todo.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2017, p.120)

As saídas, ingressos, regressos e permanências têm se constituído em importantes temas de estudo no âmbito da EJA.

É importante ressaltar, porém, que o **estudo da realidade** não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. (ANTUNES, 2002, p.86)

Esta é uma reflexão essencial no processo de conscientização de educandos e educadores para que a realidade não nos pareça um dado distante, nem mesmo um dado inexorável, e sim uma demanda presente e inegável de transformação. Somente no diálogo com/entre os próprios sujeitos é que esta mudança será forjada.

Entendemos como importante esse esforço feito, embora não profundo, de caracterização dos sujeitos participantes a partir da coleta e breve análise das informações recolhidas, para que pudéssemos ampliar nosso olhar sobre/ na intervenção realizada.

5.3 DO TODO ÀS PARTES: DADOS CONTEXTUALIZADOS

Parece-nos pertinente iniciar esta seção, retomando⁸⁴ a advertência que Luna (1996) faz ao pesquisador sobre a necessária consciência das limitações, tanto da metodologia, como da sua interpretação sobre a realidade a ser pesquisada, diante da vastidão e complexidade da

⁸⁴ Citamos esta concepção de Luna na p. no I capítulo, referente à metodologia.

mesma. Nesta etapa em que a interpretação aparece como um processo de extrema importância, tanto vale relativizar as suas possibilidades como dimensionar o seu objeto de análise como um recorte. Buscamos realizá-la com este olhar.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), a tarefa a ser realizada, posterior à coleta de dados, para que esses se tornem inteligíveis, é fundamental. Complementam esclarecendo:

Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da *análise de dados*, quando se tem a visão real dos dados obtidos. É nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados, dentre eles *decompor um todo em partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente!* (MOROZ; GIANALDONI, 2006, p.85)

Esta foi uma tarefa na qual nos debruçamos, tentando contribuir para a socialização de uma experiência que somente terá serventia na partilha, ao se tornar compreensível. Para tanto, neste processo de análise, recorreremos à decomposição do todo em partes, no intuito de organizar as informações, sem, com isso, desvinculá-las do todo, para que não pareçam reflexões fragmentadas ou estanques.

Complementando com esta proposição de análise, trazemos Amado, Costa e Crusoé (2017), que, ao sintetizarem a análise de conteúdo, também apresentam esta divisão do todo em partes como uma estratégia de explicação e compreensão:

Trata-se, portanto [...] de uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos. (AMADO, COSTA, CRUSOÉ, 2017, p. 350)

A esta proposta de análise, diante do objeto de estudo, na curiosa busca de compreendê-lo, voltamos a citar Freire (2013):

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2013, p.83) (grifo do autor)

Ao tempo em que nortearam esta complexa etapa, essas referências também corresponderam a um grande desafio. Imbuir-nos das concepções e sinalizações nelas contidas representou um momento de significativa aprendizagem. O distanciamento do objeto, para *admirá-lo*, na perspectiva freireana, exigiu-nos bastante esforço, devido ao processo de imersão

no qual nos encontramos.

Diante da vastidão e da riqueza do material colhido, também não representou tarefa fácil fazer uma seleção. Da mesma forma, identificar as categorias e fazer os agrupamentos representou um grande desafio, pois, nos diálogos vivenciados, elas se apresentavam entrelaçadas. Para conquistar este intento, pautamo-nos no quadro teórico construído no processo investigativo, selecionando, dentre as diversas possibilidades, algumas que nos pareceram mais significativas para o momento. Vale esclarecer que temos em mãos um vasto conteúdo para futuras reflexões e partilhas, considerando a riqueza das trocas vivenciadas com/entre os sujeitos.

Neste percurso, foi essencial colocar, como eixo norteador, a indagação que nos impulsionou a pesquisar: O Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária? Tal indagação traz em si uma hipótese mobilizadora, que alimentou toda a trilha investigativa.

Há neste ponto da caminhada uma grande aprendizagem: no campo científico, a vivência de uma suposta constatação não conclui a empreitada; não se pode prescindir de analisar, refletir sobre e comunicar de forma clara, consistente e fundamentada, os achados da pesquisa.

Antes de adentrarmos a análise propriamente dita das categorias selecionadas, acreditamos ser importante esclarecer que optamos por colocar as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, em sua maioria, inseridas no contexto do diálogo. Em se tratando de uma intervenção, realizada através da metodologia dos Círculos de Cultura, na qual a aprendizagem se constitui numa construção coletiva, numa leitura de mundo conjunta, esta nos pareceu uma opção coerente. Este material selecionado para análise foi retirado dos encontros nos Círculos de Cultura, assim como dos grupos focais, não somente por também corresponderem a uma prática dialógica, mas, principalmente, pelo objetivo precípua de avaliar os Círculos.

Contribuiu também para esta definição a amplitude do material coletado, viabilizado pelo recurso da gravação. A etapa das transcrições correspondeu a uma fase extremamente árdua no processo. Entretanto, ao transpor esses registros para o papel, fomos definindo que não somente apresentaríamos algumas falas, mas garantiríamos um espaço expressivo às costumeiras vozes silenciadas da EJA, sem qualquer postura de compensação ou benesse, mas verdadeiramente pelo reconhecimento do valor e da contribuição que trouxeram para as nossas reflexões.

Esta foi uma escolha no processo da seleção do material da análise que também nos pareceu coerente com toda a caminhada investigativa, assim como pertinente a esta proposição metodológica, que representa nosso produto final dentro da pesquisa aplicada.

Assim, mais uma vez, reportamo-nos às/a estas palavras de Freire (1998):

Eu sonho com uma sociedade reinventando-se de baixo para cima, em que as massas populares tenham, na verdade, o direito de ter voz e não o dever de apenas escutar. Esse é um sonho que acho possível, mas que demanda o esforço fantástico de criá-lo (FREIRE, 1998, p.94).

Pensamos neste contexto da pesquisa como possível para esta “criação”. Nele expressamos nosso esforço para tal desafio a que nos impomos.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA	• Configuração dialógica do Círculo de Cultura • Aprendizagem coletiva na horizontalidade dos saberes • Problematização como instigadora de mudanças
O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO	• Da consciência ingênua à consciência crítica • A tomada de consciência como ponto de partida • O processo contínuo de conscientização na cidadania
A CIDADANIA PLANETÁRIA COMO PRÁXIS	• Relação consciência-mundo • Superação da desigualdade como condição de sustentabilidade • Cidadania Planetária como direito e dever

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Optamos por desmembrar este quadro abordando separadamente as categorias e suas subcategorias. Como definimos, predominantemente, refletir e analisar diálogos, abordamos as subcategorias conjuntamente, pois aparecerão de forma entrelaçada.

Na categoria **O Círculo de Cultura como Prática Dialógica**, abordamos aspectos fundamentais da metodologia dos Círculos de Cultura, como a sua configuração espacial, que

favorece o diálogo, a aprendizagem coletiva proporcionada por ela, como também pautada na horizontalidade dos saberes e na problematização como elemento articulador.

Trouxemos como segunda categoria **O Processo de Conscientização**, refletindo a partir das situações de diálogo sobre pontos fundamentais, como a transição dos níveis de consciência, identificando a tomada de consciência como ponto de partida e a sua continuidade como processo na construção da cidadania, que também é permanente.

Como última categoria selecionada, refletimos sobre **A Cidadania Planetária como Práxis**, trazendo nas subcategorias três aspectos importantes: a necessária relação consciência-mundo, a ser ampliada continuamente, a superação da desigualdade como condição de sustentabilidade, da qual não se pode prescindir, e a concepção da cidadania planetária nas interfaces com o direito e o dever.

5.3.1 O Círculo de Cultura como prática dialógica: uma vivência possível

Quadro 9 - Categoria O Círculo de Cultura como Prática Dialógica e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
O CÍRCULO DE CULTURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA	• Configuração dialógica do Círculo de Cultura
	• Aprendizagem coletiva na horizontalidade dos saberes
	• Problematização como instigadora de mudanças

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Neste processo investigativo, a etapa da fundamentação teórica, além de prevista, foi de extrema relevância. Pesquisar sobre os Círculos de Cultura, ampliando os conhecimentos sobre os seus princípios e fundamentos, possibilitou-nos, além de vivenciar a prática com a sustentação teórica necessária, a percepção e compreensão dos testemunhos dos educandos de forma articulada. Mais que isso, a constatação dos pressupostos referentes à metodologia, sendo percebidos, compreendidos e validados pelos participantes, mesmo não tendo tido acesso a eles, do ponto de vista teórico, provocou-nos também a reflexão sobre a organicidade do pensamento freireano e sobre sua legitimidade enquanto construção coletiva, por constatar suas concepções de forma viva nas falas e ações de sujeitos, que sequer leram sua obra.

ORQUÍDEA: Assim em Círculo, um acha uma coisa, o outro acha outra e aí a gente vai...

[...]

ÁGUIA: Porque um assunto vai trazendo outro... É isso mesmo...

GATO: É, vai trazendo... Seria uma outra ideia, né?

[...]

OXIGÊNIO: [...] Porque cada um trouxe as suas experiências e cada qual falou várias coisas também...

[...] cada um falou alguma parte...

[...]

PRAIA:[...] porque eu vi todo mundo se expressando, não teve ninguém acuado, sem ter a oportunidade de falar o que pensava, né? Todo mundo teve o direito de se expressar... do jeito que sabe... então, todos falaram, né? [...]

[...]

AREIA: Aqui dentro da escola, no Círculo [...] vai desenvolvendo com os alunos, vai se soltando mais. E a ideia também é essa, de que todos tenham a oportunidade de se expressar, de falar.

[...]

SOL: Envolve todo mundo, né? É... todo mundo fica envolvido, um fala uma coisa, outro fala outra... quando na escola fica todo mundo de frente, aí fica normal... na forma de sempre, né, é diferente... [...]

[...]

LEÃO: Eu acho que foi melhor, porque todo mundo aprendeu junto e acho que todo mundo conseguiu...

[...] como não jogar lixo na rua, não discriminar os outros... eu achei legal.

ÁRVORE: [...] Quando você fala, olhando na face do outro, você confia mais, então tem uma confiança a mais. Porque, quando você tá falando com uma pessoa abaixando a cabeça, é outra coisa. Você tem que olhar na face da pessoa. Ficar ali... olhando.

[...]

MAR: Assim é melhor... melhora a comunicação. Eu mesmo sou muito tímida e, às vezes, até quero me expressar mais, mas falo pouco, porque eu sou muito tímida. E até que melhorou assim; eu olho pra cara do outro... melhora bastante a comunicação.

[...]

ÁGUIA: Tudo isto que nós estamos fazendo e muito mais, né? Muito mais coisas pra gente se descobrir aí e conhecer...

Elaboradas no vivido, as colocações expressam com legitimidade a comunicação estabelecida nos Círculos de Cultura, correspondendo, segundo Mar, a uma forma “melhor”, a ponto de estimular aos que normalmente não participam das discussões.

Há uma compreensão de uma aprendizagem coletiva, da construção de saberes com a participação de todos, onde se estabelece uma relação de confiança, na qual os interlocutores se abrem à possibilidade de complementar com opiniões e serem complementados nas suas. No reconhecimento de que o conhecimento se faz continuamente e que os conteúdos se entrelaçam e instigam a outros novos. Fica expressa a aceitação de novas ideias a serem agregadas com a abertura para o que está por vir, a assunção do espaço dialógico experienciado.

Retomamos então, a criação dos Círculos que, segundo Freire (2015), teve como ponto de partida a inquietação com a prática pedagógica vigente:

Preocupado, na prática educativa informal, com o autoritarismo e o mecanicismo da *escola tradicional*, pensei na criação de instituição aberta, viva, curiosa, em que o educador ou a educadora, ao ensinar, estivesse expondo-se a aprender e em que o educando aprendesse na prática de aprender que só se aprende realmente quem *produz a compreensão* ou a *inteligência do ensinado*. (FREIRE, 2015, p.191)

Na vivência desta prática, entendemos que o que a motivou continua trazendo o contraponto pedagógico pensado por Freire há tempos atrás, e que os sujeitos que a vivenciam trazem em seus relatos o testemunho da “diferença”, como colocou Arco-Íris. A abertura, a vivacidade e a curiosidade continuam se constituindo em elementos fundamentais e são apercebidos pelos participantes.

As falas acima expostas e tantas outras lidas, para que pudéssemos selecionar as que constariam neste texto, lembraram-nos as palavras de Freire (2013) sobre a abertura, seja do ponto de vista ético, político ou pedagógico, vista em sua boniteza pela viabilização do diálogo:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2013, p.133)

Ao abordar a proposta dos Círculos de Cultura, Brandão (1986b) retoma o pensamento de Freire, de que ninguém educa ninguém, mas que também ninguém se educa sozinho, enfatizando a concepção da educação como um ato coletivo e solidário. Ainda complementa que, sendo um ato de amor, jamais deverá ser imposto. Enfatiza o caráter coletivo do ato de educar, explicitando: “Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas”, não podendo ser feita isoladamente (BRANDÃO, 1986b, p.22).

A experiência de cada um também aparece como um elemento importante, presente nos diálogos, fazendo-se partes de um todo, compreendendo ser necessário garantir a possibilidade de todos se expressarem, reconhecendo nisso também um direito.

De forma comparativa, apareceu a avaliação de que esta disposição espacial, possibilitando olhar o outro, contribui para que as pessoas interajam mais, confiem mais umas nas outras, sintam-se mais confiantes e envolvam-se mais com os assuntos discutidos.

Como já nos referimos anteriormente, Rodrigues (2011) esclarece que a disposição do círculo não é acidental, que além de provocar uma percepção de movimento contínuo, favorece a aproximação entre as pessoas, o estabelecimento de vínculos. A possibilidade de todos se verem “olho no olho”.

AREIA: Aprender mais.

SORAIA: Aprender mais, como?

AREIA: Assim, o jeito de falar, o jeito de aprender...

ÁGUA: Também une as pessoas. Elas ficam mais juntas, mais conectadas, une as pessoas.

SORAIA: Nesses jeitos dos círculos?

FOGO: O jeito que cada um acha, né? A ter a sua opinião. Cada um.

SORAIA: Ver o que cada um acha, ajuda em que sentido?

ÁGUA: A gente se comunica. Se a gente pensa uma coisa e aquela pessoa pensa outra, e o jeito que ela pensa tá certo, a gente se corrige... a gente aprende.

SORAIA: Sim... Acha que tem a ver o que elas estão falando, acha, AREIA?

AREIA: Concorde, essa forma de unir com o outro.

ARCO-ÍRIS: Porque vai desenvolvendo, né? Um vai falando, o outro vai pensando, e vai acabando, falando; um fala uma coisa, o outro fala outra, aí vai desenvolvendo...

PRAIA: Trouxe liberdade de expressão...

SORAIA: Sim... A liberdade de expressão aparece nos círculos?

VÁRIAS: Aparece.

ÁGUA: Tipo uma luz... Uma luz apagada e uma acesa... Essa luz acende e a outra desperta, e aí começa a despertar e a acender as luzes... A imagem que a gente viu.

[...]

ÁGUA: Porque o Círculo... Não sei... O Círculo parece que tem uma coisa que já ajuda você a trabalhar

[...]

AREIA: Ajuda a aprender mais...

No processo educativo, a aprendizagem se constitui numa meta. Metodologias são pensadas e elaboradas com este fim. Na vivência dos Círculos obtivemos relatos dos educandos (as), em vários momentos, percebendo-se aprendendo mais nesta proposta, diferente da habitual tanto no jeito de aprender como de falar. Explicaram este ganho, devido à conexão que se estabeleceu entre eles, também reconhecida como uma postura de união.

A liberdade de expressão foi reconhecida e valorizada. Esta liberdade, pautada no diálogo, admite as diferentes opiniões, com a possibilidade das pessoas “se corrigirem mutuamente”. Reconheceram o processo contínuo de aprender, resultante de uma interação que promove o desenvolvimento pessoal e coletivo.

A concepção freireana que fundamenta a metodologia dos Círculos é percebida pelos que a vivenciam. Em suas próprias palavras, os participantes testemunharam sobre o espaço de diálogo construído nos encontros, nos quais a liberdade de expressão favoreceu as aprendizagens. A configuração dialógica que se concretiza na arrumação circular também influencia na percepção da horizontalidade dos saberes assumida nesta prática.

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. (FREIRE, 2015, p. 192)

A metáfora da luz que desperta e acende outras luzes foi uma forma interessante de expressar o caráter interativo e coletivo da aprendizagem nos Círculos e a importância do outro neste processo, assim como a instigação presente na metodologia que “já ajuda a trabalhar”.

E é nesta articulação reflexiva que admite a existência conjunta da liberdade de expressão, vivida na horizontalidade dos saberes, e da intervenção do educador, como animador cultural, que problematiza o momento educativo. Não como uma posição espontaneísta, por ser dialógica e democrática, mas uma intervenção comprometida com a aprendizagem coletiva, na

qual está inserido e implicado, no papel de mediador.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (FREIRE, 1983a, p.81)

Uma atuação que não é realizada para o outro, mas com o outro. “Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.” (FREIRE, 1983a, p.81). A dialeticidade da problematização impossibilita o lugar de mero espectador a quem problematiza. “É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos” (FREIRE, 1983a, p.82).

Quando Água coloca que “O Círculo parece que tem uma coisa que já ajuda você a trabalhar” parece-nos, justamente, expressar o sentir-se problematizada. Este não foi um sentimento exclusivo dela, mas também expresso por outros, em diferentes falas, inclusive nosso, vivido no intenso processo de ensino-aprendizagem.

PRAIA: Muito bom, né? Porque trouxe conhecimento... Trouxe à tona, né...?

PALMEIRA: Saber dos nossos direitos [...]

ÁGUA: Nossos direitos também.

SORAIA: Sim... Porque poderia ter sido trabalhado de outra forma... Poderia não ter escolhido o Círculo, né? Mas sendo o círculo, o que vocês acham que aconteceu?

ÁGUA: No círculo a gente pode olhar para a pessoa que está dos lados, ver a impressão, até entender por que fala, o que a gente fala.

FOGO: O que ele sabe mais... Melhor que a gente.

ÁGUA: Ensinar a eles... e a gente pode ensinar a eles e eles podem ensinar a gente também.

SORAIA: Diga, Fogo.

FOGO: O que ele fala melhor que a gente, a gente pode aprender com eles também, entendeu?

PRAIA: Ao invés de se sentir inferior.

FOGO: A gente se solta mais... a gente não fica tímida, todo mundo tá falando, a gente cai na conversa também.

ÁGUA: E também não fica aquela só pessoa isolada também, se fosse na sala normal, uma pessoa ia ficar até pensando que não dá nem para perceber quem está prestando atenção e quem não está prestando atenção, não é?

[...]

ÁGUA: Então, nesse círculo também, pró, essa forma que nós ficamos aqui, um olhando pra face do outro, né? Eu aprendi que é muito bom... para algumas pessoas que sentem tímidos, né?...sem desenvoltura, até mesmo para falar algo... eu acho que essa forma da gente comunicar uns com os outros é muito bom, porque nós nos colocamos como iguais, não é? Eu aprendi isso aqui e achei muito importante. Aprendi muitas coisas...

Novamente apareceu a palavra conhecimento como uma produção dentro dos Círculos, no caso, explicitando o que “vem à tona” nesta vivência. Pareceu-nos conter um reconhecimento de que conhecimentos existentes são expressos, colocados nas situações de diálogo, como também vêm à consciência. A metodologia aparece como facilitadora para tal, assim como, novamente, se evidencia a arrumação do espaço que favoreceu o olhar, não apenas

do aparente, como também uma maior compreensão do outro e de si mesmo. A comparação com a abordagem didática habitual é utilizada como uma forma de argumento quanto ao diferencial da metodologia do Círculo.

Houve um reconhecimento da horizontalidade dos saberes, quando se colocou que não há por que se sentir inferior, admitindo que uns aprendem com os outros. Embora a palavra 'melhor' tenha sido utilizada, refletindo no contexto, o que sobressai no diálogo é que todos podem ensinar e aprender, e que agregamos aos nossos saberes o que o outro traz. Há uma validação do saber do outro e da possibilidade de aprender na troca.

Esse caráter do encontro para a conversa, da visão mútua face a face e da possibilidade de que todas e todos possam se expressar no interior dos grupos, pode ter fomentado, em Paulo Freire, uma possibilidade de quebra do paradigma bancário, que se inseria há muito, nas instituições brasileiras.[...] É necessário que um olhe para o outro- o que, para Freire, é um pressuposto importante: um círculo concreto favorece mais ao processo de aprendizagem de acordo com a concepção freireana. (RODRIGUES, 2011, p. 29-30)

Nesta etapa de análise, encontramos, por diversas vezes, nas falas dos participantes o testemunho a partir de uma experiência vivida, na qual a configuração espacial não consiste num detalhe, mas tem uma influência significativa no clima que se estabelece no espaço de partilha, de aprendizagem.

GIRASSOL: Ele muda muito a nossa opinião a respeito, pensa uma coisa, mas não é mais aquilo...

ESTRELA: Cada um tem sua opinião.

ÁGUIA: Nós podemos aprender, né?

SORAIA: Aprender...

GIRASSOL: Nem sempre a gente tá certo...

[...]

ESTRELA: Pois é... às vezes, a gente fala umas coisas achando que tá certo e depois a gente vai refletir e vê que não estava certo. Então, eu pensava que eu era certa, mas naquela hora eu percebi que a minha opinião não era pra ser aquela... Eu não estava sendo certa...

SORAIA: Como é que acontece isso, gente? Você pensa uma coisa e depois você pode mudar?

OXIGÊNIO: Cada um tem sua opinião. É como se as opiniões se batessem, assim, e você refletisse melhor. Você tem uma nova ideia... [...] Você pensa diferente... [...]

[...]

ESTRELA: Porque, é aquela coisa, às vezes a gente pensa que sabe, mas não sabe, a gente não sabe tudo, ninguém sabe de tudo. Eu aprendo com os professores, eu aprendi com os professores, aprendi com os colegas também [...]

ESTRELA: [...] Acho que todo mundo tá certo, cada um tem uma maneira de pensar...

[...]

ÁGUA: Procurar melhorar...

ESTRELA: Procurar melhorar.

[...]

ÁGUIA: Eu acredito que deve ter pessoas que ficava assim quietinha... [...] mas de repente, assim, era até provocado... se sente provocado... [...]

[...]

ESTRELA: Você, quando coloca a gente aqui no Círculo, você quer o quê? Que um olhe para o outro, que um se conheça se melhor, que um escute direito o que o outro estava ouvindo, não é o que você faz?

Nesse Círculo, não é por isso que você faz? Você sempre fala, porque é o seguinte, porque um atrás do outro vai ter dificuldade de ver, de olhar no olho do outro, não é isso? Foi isso aí que eles fizeram.... Um aí pensou que todo mundo ia ficar com medo... Não... Eles levantaram, se reuniu e amostraram que eles, que todos juntos fazem a resistência.

[...]

ÁGUA: A gente não pode ficar sempre sendo oprimido.

Na metodologia dos Círculos, sabemos que a problematização representa uma intervenção indispensável. Numa proposição dialógica não há como prescindir de uma mediação instigadora, que desafie a repensar o pensado, que impulsione a saber mais, capaz de articular variados interlocutores em seus saberes diversos. Há uma provocação presente que instiga a construção coletiva nos mais diversos âmbitos.

No papel de mediador ou animador, em se tratando de Círculos de Cultura, o educador tem como função problematizar a experiência educativa, contudo é importante perceber que esta intervenção pode ser desempenhada por educandos(as) ou qualquer outro participante do debate, como aparece na fala de Estrela.

Assim como declarou Freire (2017, p.18): “A nossa abertura ao diálogo, que não significa estarmos sempre de acordo um com o outro”, nas falas acima, os interlocutores declaram mudanças de ideias, “re-flexões”⁸⁵ sobre pensamentos anteriores, que se modificaram na relação com o outro nos debates nos Círculos. Assumem a posição dialógica e democrática de aceitar e respeitar a opinião das outras pessoas, do acolhimento à diversidade de concepções, afinal, “o diálogo é o meio universal de emancipação das sociedades em desenvolvimento livre, seguindo o ímpeto do viver plenamente na convivência com a diversidade e a diferença” (GALEFFI, SALES, 2014, p.199).

Aparece também, nas interlocuções, o importante reconhecimento de que, por vezes, não estamos pensando “certo” no confronto de ideias com o outro, outrossim, a consciência de que ninguém sabe tudo, pertinentes à concepção freireana, posturas necessárias à garantia do espaço dialógico.

Além destes pontos, é importante atentar também às falas que denotam a busca pela ação pós-reflexão, a declarada procura por melhorar; sobretudo, de superar o lugar de oprimido. Numa perspectiva de educação libertadora, as palavras finais ditas por Água mais que foram pertinentes: carregaram de legitimidade a nossa experiência coletiva, especialmente, considerando a opção feita pela visão freireana.

⁸⁵ Destaque feito pela pesquisadora, trazendo uma divisão do vocábulo no intuito de enfatizar a necessária flexibilidade do pensamento no diálogo, como também, para que ocorram mudanças.

5.3.2 O processo de conscientização enquanto busca permanente

Quadro 10 - Categoria O Processo de Conscientização e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO	• Da consciência ingênua à consciência crítica
	• A tomada de consciência como ponto de partida
	• O processo contínuo de conscientização na cidadania

Fonte: Autoria da pesquisadora.

O processo de conscientização está presente no pensamento freireano como uma categoria fundamental. Na vivência do Círculo de Cultura, conseqüentemente, apresenta-se incorporado como práxis, pois é construído por meio da ação- reflexão. Desta forma, não surge instantaneamente, nem tampouco, de forma isolada. Embora não possa ser incutido pelo outro, é justamente na interação que ele se faz.

Os diálogos e falas expostos a seguir possibilitaram-nos algumas reflexões a este respeito.

SORAIA: [...] o que essa imagem diz aí pra vocês?

ÁGUA: [...] Todos estão com a vela e um tá com a luz... O que é diferente vai ser degolado, porque ele é diferente, ele tá com alguma coisa diferente... Ele vai ser degolado... Sei lá, enforcado. Degolado, não, enforcado...

SORAIA:[...]Vai ser enforcado? Quem é esse que vai ser enforcado?

GIRASSOL: A luz...

SORAIA: A luz? Como assim, a luz?

PRAIA :É o...

ACEROLA: Aham...

ÁGUA: Acho que é... Porque ele tá com alguma ... Porque ele tá diferente das pessoas...

ACEROLA: Não... É o que tá lutando pelas pessoas que vai ser enforcado. O que tá dando direito às pessoas ...

ÁGUA: Será?

ACEROLA: Porque, ó... Se você reparar bem aqui, ele é uma lâmpada, né? Os outros todos é vela...

[...]

ACEROLA: Aí quer dizer que ele vai ser enforcado porque está lutando pelos outros, porque quer que a união seja igual para todos...

GIRASSOL: Ele é a luz...

ACEROLA: Ele é mais...

[...]

ACEROLA: Quer dizer que tem que pensar junto, como uma lâmpada, é?

ÁGUA: Acho que querem que ele transforme igual, que seja todo mundo igual...

ACEROLA: Que seja todo mundo pensando junto...

[...]

FOGO: Será que o pensamento dele é mais forte?

[...]

PRAIA: Porque levanta o povo. O povo ficou curioso pra saber a ideia dele e seguir ele, né? Seguir ele...

ACEROLA: Ele pensa maior que as outras pessoas...

[...]

ACEROLA: Uma ameaça, vamos dizer assim...

ÁGUIA: Uma afronta...

A problematização colocada pela pesquisadora, como animadora cultural, não se expressou somente através da linguagem verbal. O recurso imagético, nesta situação, como em outras, constituiu-se num elemento de instigação significativo. Observamos que esta linguagem despertou interesse e envolvimento nos diversos momentos em que foi utilizada, o que também nos fez lembrar que a “leitura de mundo” tão preconizada e reconhecida por Freire, pode ser provocada a partir das mais diferentes expressões. “As imagens contribuem para que a dialogicidade se concretize entre atores diversos na busca de um consenso mínimo[...],” segundo Reigota (2002, p.100).

Podemos dizer que a vivência dialógica apresentada trouxe uma tecitura feita coletivamente. Seja nas indagações, nas cuidadosas discordâncias, nos refazer de próprio pensar durante o processo reflexivo, ficou clara a interação construtiva que se estabeleceu.

É importante acompanhar o desenvolvimento e a ampliação da compreensão durante a discussão. Como ponto de partida, a análise se fez descritiva e foi avançando nas subjetividades contidas na imagem. Se a fala de Água (“Acho que é... porque ele tá com alguma ... Porque ele tá diferente das pessoas...”) aparece inicialmente, no processo de codificação, como ingênua, por um entendimento ainda inicial. No desenrolar do diálogo, foi se complementando numa interpretação coletiva, possibilitando a todos a expansão e o aprofundamento no entendimento, inclusive, o dela mesma.

Cabe lembrar que, num primeiro momento, a realidade se apresenta aos homens, normalmente, numa visão ingênua. Assim que a imagem, a qual se referem as falas acima, foi sendo analisada, conjuntamente, foi se construindo uma compreensão mais crítica. No avanço do processo de conscientização é que a realidade vai sendo “desvelada” e que há um aprofundamento do objeto a ser analisado (FREIRE, 2016).

Diante da problematização colocada a partir desta imagem, percebeu-se o esforço em articulá-la à realidade mais próxima. A análise metafórica feita sugeria o uso da realidade como suporte cognitivo. Algumas pausas reflexivas ou interrupções de frases, realmente, sugeriam este pensar articulado. Na concepção freireana, a “ ‘conscientização’ não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo

contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2016, p.57).

Vale destacar, mais uma vez, a importância da indagação, seja para o outro como para si: o duvidar construtivo do próprio pensar, como uma contínua possibilidade de repensar dentro do processo de conscientização. Seja na fala de Acerola (Quer dizer que tem que pensar junto, como uma lâmpada, é?), como na de Fogo (Será que o pensamento dele é mais forte?), os questionamentos expressam uma disponibilidade para a elaboração coletiva do conhecimento, na busca da transição de uma consciência mais ingênua para uma mais crítica, como aparece nas últimas falas. No desenvolvimento da reflexão coletiva, vai se percebendo a evolução do pensamento, não como um patamar definitivo, mas como um contínuo e necessário revisitar do pensado, ou, até mesmo, o confrontar diante do que está posto.

Uma das experiências significativas vividas nestes momentos de discussão e reflexão coletiva, que possibilitou a riqueza das discussões e que foi abrindo possibilidades de aprendizagem coletiva, foi a crescente despreocupação com o erro. O arriscar-se se tornou uma atitude possível. Alguns relataram essa mudança de comportamento. Fomos tratando o errar como um “momento do processo de conhecer” (FREIRE, 2014b p.116). Segundo o que os participantes declararam, conquistas possibilitadas, devido à metodologia proposta.

SORAIA: O que essa imagem fala aí pra vocês?

Diante da imagem projetada, Água falou, como se pensasse alto:

ÁGUA: Entendi...

[...]

ÁGUA: O rico, ele sobe, a gente escala...

SORAIA: Por que será, Água, isso?

ÁGUA: Por que não tem direitos iguais para todos!

[...]

ÁGUA: Cheia de dinheiro... Ali no dinheiro é a escada... (parecendo ainda refletir diante da imagem)

[...]

SORAIA: Por que a escada do rico é o dinheiro? O que quer dizer essa escada na vida?

[...]

PRAIA: Pra facilitar...

SORAIA: Pra facilitar... Como assim?

PRAIA: A vida dele, né?

[...]

PRAIA: De ir e vir, né?

CAFÉ: A condição financeira dele aí...

FOGO: O dinheiro...

CAFÉ: O dinheiro...

ÁGUA: Que nem aquela frase que fala assim: “A fé move montanhas”. Aí o dinheiro é que move. O dinheiro é que move tudo aí...

[..]

CAFÉ: Ele tá se matando todo para subir, enquanto o outro está lá em cima...

[...]

ÁGUA: Cidadania é deveres e direitos?

[...]

ÁGUA: Eu acho que não tem direitos para todos [...]

VENTO: Isso é em função da desigualdade, né?

[...]

ÁGUA: Então as pessoas se dividem...

[...]

ÁGUA: As pessoas se dividem pela classe social, né? ... Não pode estar nem em ambiente que tenha pobre [...]

LUA: Simplesmente pelo modo de vestir...

ÁGUA: E de falar também...

FOGO: Pobre tem mais gírias... Porque a gente fala de um jeito e eles falam já melhor que a gente.

SORAIA: Melhor? Como assim, melhor?

VENTO: Fala diferente...

ÁGUA: Isso, fala diferente. [...]

ACEROLA: Pra eles é melhor... [...] Pra eles lá, que é mais alto... Classe alta...

[...]

LUA: Que eles falam melhor que a gente...

ÁGUA: Não, eles se acham melhor que a gente...

[...]

Teríamos outras possibilidades de exemplificar a tomada de consciência vivida no processo de conscientização, mas esta foi a situação que nos pareceu mais representativa. Testemunhar a reação de Água, diante de uma das imagens, definiu esta escolha. Ao ver a imagem projetada, ela reagiu como se pensasse alto, como se, diante dela, algo se descortinasse, como se desvelasse uma realidade já conhecida, mas ainda não reconhecida com uma maior consciência, com criticidade: “Entendi...[...] O rico, ele sobe, a gente escala...”

Como já colocamos anteriormente em nosso quadro teórico, a tomada de consciência não se configura ainda como a conscientização, mas representa um ponto de partida: a posição de *ad-miração*, necessária para se ver no contexto, sendo capaz de analisar-se. Diante da reação que ela teve, pareceu distanciar-se de si mesma, para ver o sujeito com o qual se identificou na imagem.

As falas e trechos do percurso dialógico registrado acima denotam que esta tomada de consciência não representou somente para Água um avanço no seu nível de consciência no tema abordado, como também possibilitou aos outros uma ampliação na compreensão do tema cidadania. A articulação desse com a realidade também favoreceu o avanço na reflexão e a participação de diferentes sujeitos. A negação de direitos e a desigualdade foram pontos abordados de forma recorrente em toda a intervenção.

A relação com a realidade dos participantes pareceu instigar a curiosidade deles diante da imagem problematizadora. A curiosidade, inicialmente ingênua, foi crescendo e superando pensamentos anteriores.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de *ser* curiosidade, pelo contrário, continuando a *ser* curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2014b, p. 122)

A progressão reflexiva vai denotando o avanço no nível de consciência dos conteúdos abordados, assim como fica explícito o caráter coletivo desta construção. As duas últimas falas expressam a complementaridade possível no espaço dialógico, tão importante na formação da consciência crítica.

Como colocou Café em outro momento de discussão, e foi complementado:

CAFÉ: Conscientização para fazer coisas certas, e não erradas.

[...]

CAFÉ: Não basta só eu se conscientizar, tem que ser todos.

PALMEIRA: Você se conscientizou e trouxe as coisas para não jogar fora...

[...]

ÁGUIA: Descobrir conhecimento melhor.

Houve um entendimento expresso sobre a importância do processo de conscientização acontecer de forma coletiva e de gerar transformação, representando, assim, “um conhecimento melhor”.

A fala de Café: “Não basta só eu se conscientizar, tem que ser todos”, embora simples e curta, traz um aspecto de extrema relevância na proposta dos Círculos, como em todo o pensamento freireano, que é a dimensão coletiva do processo gnosiológico, como também de transformação.

A importância do conscientizar coletivo, pontuado por Café, tanto é colocado por Freire na tomada de consciência, como na continuidade do processo de conscientização.

Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se.

[...]

Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual (FREIRE, 1983a, p.77).

O tema gerador cidadania foi se ampliando à medida que a discussão foi avançando e a demarcação da ausência dos direitos também aparecia cada vez mais que se aprofundavam nas questões. Outrossim, iam adentrando em reflexões comparativas, a partir de adjetivos como *melhor* e *diferente*, denotando uma busca em situar-se na realidade analisada.

Observamos, ao longo dos diálogos, um investimento coletivo em busca do saber mais, um interesse e envolvimento no debate, que possibilitaram intervenções, complementares ou mesmo discordantes, mas pertinentes no contexto. Sobre o esforço empreendido no processo de conscientização na relação homem-mundo, Freire (1983a) explicita:

Isto demanda um esforço não de *extensão*⁸⁶ mas de *conscientização* que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo com a qual se humanizam. (FREIRE, 1983a, p.36)

Durante os debates, por vezes, alguns se manifestavam como instigados pelas reflexões e traziam para a discussão ideias e propostas para situações pertinentes ao grupo, como se, para além do pensamento, precisassem transformá-las em ação.

ACEROLA: Tirando o voto do povo⁸⁷.

ÁGUA: Tá tirando o direito do povo.

SORAIA: Quando ele diz, assim, o povo é ilegal, o que quer dizer isso?

PRAIA: Que não tem direito.

ACEROLA: Que não é um cidadão, falar assim... Porque se juntar com é ilegal, não é cidadão.

[...]

SORAIA: Olha como Acerola puxou aí de novo, gente [...]

ÁGUA: É ilegal.

ACEROLA: É proibido.

SORAIA: Quem que diz que é proibido, e que não é?

PRAIA: A lei!

SORAIA: O que foi que vocês trouxeram logo de cidadania?

(Outros falaram também: Deveres!)

LUA/ACEROLA: Os direitos.

SORAIA: Direitos e deveres.

LUA: Somos cidadãos.

[...]

SORAIA: Mas Palmeira trouxe uma coisa e outras pessoas trouxeram... são cidadãos, embora...

[...]

PALMEIRA: Massacraram os nossos direitos [...]

SORAIA: Massacrando nossos direitos...

ACEROLA: É, massacrando os direitos, praticamente ainda criando os direitos, praticamente não tem direito nenhum, se o direito é com a lei...

ACEROLA: Tem que lutar por ela...

SORAIA: Todo mundo ouviu o que Acerola falou? Tem que lutar por ela... [...]

ACEROLA: Tá vivendo ainda, professora.

Poderíamos dizer que o reconhecimento e denúncia da cidadania negada é um exercício de cidadania, e é também a expressão da consciência crítica diante de uma realidade posta e imposta. É importante ratificar que, em vários momentos, confirmam sua cidadania, mesmo reconhecendo-a vilipendiada, o que nos faz lembrar Arroyo (2012), em uma das suas declarações, que também são convocações:

Nosso paradoxo é sabermos que todo aluno é um cidadão, um ser humano, sujeito de direitos plenos, mas não conseguimos enxergá-lo quando é aluno popular além de carente, sobrevivente. (ARROYO, 2012, p.76)

⁸⁶ Extensão é colocada por Freire, no livro *Extensão ou Comunicação* (1983a, p.25), como contrária a uma prática de educação libertadora, constituindo-se numa prática domesticadora. O termo extensão traz implícito o sentido “[...]de levar, de transferir de entregar, de depositar algo em alguém”, contida no campo da opinião (doxa). O ato de conhecer como estático, um objeto, na medida em que é transferido.

⁸⁷ Diálogo desenvolvido a partir de uma das imagens apresentada na atividade.

Mesmo que não estejam sendo enxergados por muitos outros, não somente neste diálogo acima, como em outros momentos, ao abordamos o tema cidadania, os(as) educandos(as) se identificaram cidadãos. Nas falas, as palavras que mais usavam para expressar o entendimento de cidadania eram mesmo direitos e deveres como aparecem nesse momento de debate. A charge utilizada também trouxe à pauta termos, como eleição, votos, leis...

Seja no “massacraram”, expressando uma quase inexistência de direitos, ou no “Tá vivendo”, que parece expressar pouco, mas denota uma certa resistência, em todos os momentos se reconheceram cidadãos.

A fala final de Acerola articulou-se com o pensamento de Freire, também utilizado em nossa discussão: “A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão” (FREIRE, 1997, p.119).

SORAIA: A cidadania não chega por acaso... é uma construção... o que que é uma construção?

ALGUÉM⁸⁸: A cidadania...

PRAIA: Cada dia constrói mais.

SORAIA: A cidadania, né?

ACEROLA: Cada dia...

SORAIA: Jamais terminada.

GIRASSOL: Não terminou, ainda tem muita coisa a fazer...

ACEROLA: É que não vai terminar tão cedo... Sabe que não vai terminar...

SORAIA: E será que jamais terminada, algum dia termina?

LUA: Não.

CAFÉ: Não.

SORAIA: Se é jamais...

[...]

CAFÉ: A tendência é... A tendência é aumentar...

[...]

ÁGUA: Que a gente tem que lutar pela nossa cidadania.

[...]

ÁGUA: Que a gente tem que lutar pelos nossos direitos como cidadãos.

FOGO: Direito que o trabalhador tem...

ÁGUA: Na verdade não tem... A gente nem sabe que tem... Que pode ter...

[...]

Analisando essa fala de Água, refletimos sobre um aspecto que nos pareceu interessante em alguns momentos da intervenção, convocando-nos a pensar sobre o processo de conscientização que vai sendo vivenciado na assunção de uma cidadania negada, mas que não os impossibilita de se reconhecerem cidadãos.

A consciência da falta de direitos que, paradoxalmente, faz com que avancem na consciência da sua cidadania, vai sendo possibilitada pelas experiências de diálogos que

⁸⁸ Fala surgiu no grupo, mas não foi possível identificar a autoria.

contribuem também para o fortalecimento desses, enquanto coletivos, como afirma Fogo. Em sua fala, provoca posições complementares:

FOGO: Juntos somos mais fortes.

[...]

ÁGUIA: Um povo unido jamais será vencido, né?

ACEROLA: Professora, dá uma ideia...Vamos dizer assim...

[...]

ACEROLA: Quero dizer que, assim como todo Brasil, aqui, se todo mundo, assim, pensasse diferente, e não querer votar, para derrubar os maiores, criar outro tipo de senado para melhorar a qualidade de vida da gente, seria bem melhor, não seria, não?

[...]

ACEROLA: A gente tem que ir tateando ainda a igualdade, né, professora? Praticamente...

“Tatear a igualdade” expressa uma não desistência, e sim uma postura de resistência, embora sinalize a consciência de que não é plena, ou melhor, ainda bem distante disso. Mais uma vez, compreendemos que o espaço dialógico proporcionou o avanço no processo de conscientização, como a instigação pela ação, a expressão do desejo de transformação na fala de Acerola, quando traz uma proposição de mudança.

Reportamo-nos mais uma vez a Freire (2016), para que possamos refletir sobre a cidadania no processo de conscientização e vice-versa:

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação. (FREIRE, 2016, p.76)

Nas falas de Água e Águia, mais uma vez o grupo se expressa numa compreensão que denota o desejo de transformação, possibilitada pela união. A compreensão da força, da possibilidade de emancipação no coletivo. A fala final de Acerola não é uma afirmação, mas uma indagação, podendo representar uma provocação. Não há certezas, há buscas.

5.3.3 A cidadania planetária como práxis: o desafio contínuo da ação reflexiva no mundo

Quadro 11 - Categoria A Cidadania Planetária como Práxis e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A CIDADANIA PLANETÁRIA COMO PRÁXIS	• Relação consciência-mundo
	• Superação da desigualdade como condição de sustentabilidade
	• Cidadania Planetária como direito e dever

Fonte: Autoria da pesquisadora.

Como coloca Freire (2013), nossa presença no mundo não pode ser como de quem não tem nada a ver com ele. É vital reconhecer que é nessa relação com/no mundo que nós fazemos. Desta forma, precisamos continuamente ter uma postura questionadora diante da realidade em que nos encontramos inseridos, para que possamos nos situar no mundo, compreendendo e assumindo nossa cidadania planetária.

PRAIA: A cidadania planetária é o planeta, né?

[...]

CAFÉ: Cidadãos, todos nós cidadãos.

[...]

LUA: Planeta? Então que será mesmo a cidadania planetária? Que será isso?

PRAIA: Será que tem a ver com expansão, que é uma coisa que não ficará só aqui?

ÁGUA: Planetário significa população, é?

[...]

ESTRELA: Global.

[...]

ÁGUIA: O planeta que vivemos.

[...]

ESTRELA: Em todos os lugares, na nossa casa, na sua escola, nos parques, nos cinemas, em todos os lugares.

[...]

FOLHA: Porque nós habitamos o planeta.

A expressão cidadania planetária pareceu, inicialmente, um conteúdo bem distanciado para os participantes. Desde o primeiro encontro, a partir da leitura do título da pesquisa, estivemos refletindo sobre o seu significado. As falas foram evidenciando a postura investigativa que o grupo assumiu nos debates. No percurso, fomos procurando não apenas compreender quem seria esse cidadão planetário, como também o que representa essa condição.

Nas discussões fomos avançando num percurso reflexivo grupal, a partir das

problematizações feitas no Círculo, fosse com recursos previamente planejados ou mesmo com base nas questões da cotidianidade trazidas pelo grupo e pela animadora cultural.

Algumas falas e diálogos selecionados para esta análise possibilitaram perceber aproximações entre as compreensões construídas coletivamente e as palavras de Gadotti:

Cidadania Planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma *nova percepção da Terra como uma única comunidade*.

[...]

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 24)⁸⁹

Logo a seguir, identificamos na fala de Oxigênio uma preocupação com a vida do planeta, trazendo a relação da cidadania com este cuidado. Na sequência da sua fala, traz um olhar de descrédito diante da realidade. O que vê na realidade parece distante do que concebe como cidadão planetário.

OXIGÊNIO: O cidadão que fizesse sua parte para manter o planeta vivo ... [...] mas hoje em dia isso não vai acontecer... tá um caos, um caos... Eu acho que não adianta a gente fazer nossa parte, porque tem muita gente que tem más intenções, entendeu? Então, como se você, na verdade, uma coleta, fizesse uma boa ação, e a outra metade, não. Então vai ficar como se fosse empatado, entendeu? Eu acho que não vai resolver, não...

ORQUÍDEA: Mas eu acho também que, assim... Pra mudança acontecer, temos que primeiro mudar, nós temos que mudar, porque assim eu tenho exemplo, né? Ah, meu vizinho bota o som bem alto, eu vou comprar um som também, botar mais alto que o dele... Eu não tô fazendo a minha parte... Eu vou fazer a diferença? Eu vou sofrer com aquilo ali? Eu vou, mas eu não vou ser igual a ele. Se eu acho que ele fez aquilo que é ruim pra mim, eu vou ser pior que ele?

Não. Pra gente mudar, pra acontecer a mudança no mundo, porque realmente tá complicado, mas temos que fazer a nossa parte. Como ela falou do lixo, realmente tá... Eu vejo aquele monte de lixo, eu tô indo colocar o meu... Mas assim, oh, gente, só coloquem aqui tal dia, naquele dia eu vou colocar. Porque o carro vai passar. Então, assim, a gente soube fazer a nossa parte, se cada um fizer a sua... Vai, vai mudando aos poucos e pedindo a Deus que realmente vá acontecendo, mas primeiro a gente tem que fazer...

[...]

ÁGUIA: Me veio um pensamento aqui, né, pró? Eu tava pensando acerca desse negócio do lixo, né?... Já pensou que a gente saísse cooperando nas casas, ajudando: “Olha o dia do lixo...” Já pensou?

Na vivência do diálogo, Oxigênio escutou de Orquídea contraposições ao seu posicionamento. Evidenciamos novamente: este espaço de debate que se estabeleceu no grupo, o qual se reconheceu ao longo dos encontros, não somente ofereceu a possibilidade de

⁸⁹ Texto elaborado por Paulo Freire em prefácio da obra de Gutiérrez e Prado (2013).

complementar, como de discordar, ambos elementos importantes para a produção de conhecimentos.

Mais uma vez, as falas expressas no Círculo de Cultura demonstraram um envolvimento que extrapolava a reflexão, aparecendo o desejo ou a instigação à ação, ou até mesmo proposições de ações, como nesta situação, a fala de Águia.

Neste recorte, trazemos uma discussão na qual os participantes entre si instigam ao repensar. Vale salientar que a horizontalidade dos saberes se expressa também quando desempenham papéis na discussão que, em outra abordagem, só poderiam ser exercidos por um professor.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que, predominantemente, a experiência cotidiana aparecia como ponto de partida para as nossas discussões, ou mesmo algo mais distanciado, mas que chegava ao grupo, por algum participante, como algo que o tivesse provocado.

Essa provocação, a partir da sua realidade mais próxima, evoca o sentimento de pertencimento, tão essencial ao cidadão planetário que, para melhor se entender no âmbito global, tem que ter o local como ponto de partida. As palavras de Mutim (2018) fortalecem esta concepção:

O espaço onde as pessoas vivem, o seu território ou sua cidade é ponto de partida para entender o mundo e suas relações. Pelo entrelaçar dessas relações é possível despertar o sentimento de pertencimento, que é força motriz para a organização de ações que promovem a mudança, abrindo possibilidades para o fortalecimento dos laços comunitários e a garantia dos direitos socioambientais. (MUTIM, 2018, p. 152)

Neste caso, trazemos a questão do lixo, a qual, dentro da comunidade, representa uma questão problematizadora significativa, não somente em termos de constatação, de “denúncia” dos aspectos presentes – como apareceram alguns nas discussões –, mas também pelo desejo demonstrado, de que se construa um “anúncio” de um “ato limite” para tal “situação limite”, fazendo uso de termos freireanos.

PALMEIRA: Eu acho que o ser humano deveria ter mais cuidado, né? Não só com lixo, no jogar, como no reciclar. [...] Não tô inventando, acontecem... As pessoas querendo reciclar mesmo. Tá querendo...

SORAIA: Palmeira, quando você traz isso... [...] o que é, então, gente, cidadania planetária?

PALMEIRA: Cuidar...

ORQUÍDEA: Cidadão do planeta?

OXIGÊNIO: Cidadão que faz sua parte.

ORQUÍDEA: Cidadão do planeta.

ESTRELA: Porque, essas questões que...como Palmeira falou, essa menina falou, o moço ali também falou... sobre o lixo, a gente não vai dizer que não sabia que tinha que ser feito isso... Mas a gente talvez não encare com a realidade, como tem que ser feito... Como Palmeira falou ali, realmente, nós temos que ter mais cuidado... Cuidar melhor de nós mesmos, como ele falou ali. Pelo que eu entendi na fala dele,

ele já está querendo ficar desacreditado. Ele já está achando que, se ele fizer a parte dele, digamos que ele faça a parte dele, mas eu não vou fazer a minha, então não me interessa... Eu entendi assim, pela fala, eu entendi assim... a maneira que você falou... mas eu jamais vou me diminuir, porque você está fazendo assim e eu não estou... Eu vou ter que continuar fazendo a minha parte. Se você é meu vizinho, se você quiser seguir, tudo bem... Se você não quiser seguir, tudo bem, também, entendeu? Mas eu jamais vou deixar de fazer a minha parte.

[...]

PALMEIRA: Cada um praticar o que aprendeu... o que a gente aprendeu pra lutar...

[...]

GIRASSOL: A gente não pode só falar, tem que praticar também.

SORAIA: Praticar, como?

GIRASSOL: Praticar o que a gente tá falando...

Na continuidade do debate, vamos percebendo que, cada vez mais, vão reafirmando a necessidade da postura consciente, da necessária implicação com o destino do planeta a partir da sua própria localidade. A necessidade de ir além do discurso.

É importante observar que a fala de Estrela revela a articulação que ela fez do seu pensar com os demais, assim como sua postura de ouvinte com relação ao posicionamento dos colegas, para que, nesta interação, também estivesse fazendo e refazendo o seu.

Outro ponto que nos parece relevante foi o exercício do discordar, presente em diversos momentos, acontecido de forma respeitosa, o qual contribuiu para o crescimento de todos, como foi relatado em alguns testemunhos.

O debate sobre cidadania planetária não poderia deixar de estar articulado com o tema desigualdade, tão presente em todos os encontros, afinal, uma concepção crítica de sustentabilidade não poderá prescindir da superação da desigualdade no mundo. “A questão ambiental representa um conjunto de temáticas relativas não só à proteção da vida no planeta, mas também à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida nas comunidades”. (AQUINO, 2006, p. 149). Numa concepção crítica de educação ambiental, não há como negar esta pauta de discussão e ação. Complementamos com o esclarecimento de Reigota (1994):

Não se trata de garantir a preservação de determinadas espécies animais e vegetais e dos recursos naturais, embora essas questões sejam importantes. O que deve ser considerado prioritariamente são as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os homens. (REIGOTA, 1994, p.9-10)

O diálogo a seguir foi um, dentre outros momentos, no qual debatemos a questão da desigualdade. Há, sem dúvida, uma demanda e uma real necessidade de fazê-lo, afinal os participantes vivem o lado da divisão, apontada nas falas, pois sofrem todas as restrições da negação de direitos. Garantir este espaço de reflexão para as questões da realidade na qual estão inseridos, e sobre as quais precisam se colocar enquanto sujeitos, constitui-se numa premissa na proposição dos Círculos de Cultura.

PALMEIRA: Uma favela de um lado e um bairro rico de outro.
 [...]

LUA: A divisão... A divisão...[...] De classes... Divisão de classes...[...] Classe alta e classe baixa.
 [...]

GIRASSOL: Um abismo.
 ÁGUIA: Que separa.
 [...]

LUA: Quem quiser... tem que pular...
 SORAIA: ...E acontece o quê com quem pula?
 LUA: Se cair no abismo, morre, né?
 [...]

CAFÉ: Do lado de cá, dos bem favorecidos, né, que é o mais rico... Ele tem uma contenção e quer ter uma distância pras casas, e as de cá, as casas tão tudo bem perto... Um precipício.
 [...]

CAFÉ: A desigualdade é da classe... A classe rica é alta e a classe de cá é bem baixa...
 [...]

ÁGUIA: Demonstrando que em tudo sempre vai haver essa divisão, né, pró? De classes...
 SORAIA: Em tudo sempre vai haver essa divisão?[...] O que vocês acham do que Águia tá falando aí? Sempre vai haver divisão... Vocês concordam?
 ÁGUIA: Sempre vai ter os pobres e os ricos... Eu acho...
 [...]

GATO: Sim, Soraia, sempre vai haver desigualdade social.
 SORAIA: Sempre vai haver desigualdade social?[...] Vocês estão falando isso ...sempre...aqui na cidade de vocês, no país de vocês, no mundo, como é?
 VÁRIOS: Em geral...
 [...]

SORAIA: Sempre... Será que não tem jeito para isso? Não há como mudar? E quando diz assim, esse sempre...
 ACEROLA: Professora, pode falar um negócio?
 [...]

ACEROLA: A esperança é a ultima que morre, né?
 [...]

PALMEIRA: Que esperança a gente tem... Agora, se nós vamos ver... Quem garante?
 SORAIA: Quem garante?[...] Essa pergunta tem a ver com os nossos encontros, hein, minha gente? A esperança que Acerola falou, Palmeira diz que ela existe... Mas quem garante?
 GIRASSOL: A gente![:...]: Quando falou naquela outra hora que a união faz a força, se a gente se juntar, a gente consegue...
 ÁGUIA: Oví a união faz a força...
 [...]

LARANJINHA: E se a gente se unir, nunca vai faltar esperança pra gente, entendeu?

A discussão foi provocada a partir de imagens que muito se assemelham ao cenário da própria comunidade. A princípio fazem uma constatação da divisão e de aspectos nela envolvidos. Logo adiante, a desigualdade é acreditada por alguns, como um dado inexorável, e a existência de ricos e pobres como algo imutável. A problematização feita intenta instigar o repensar essas verdades, que os distanciam dos seus direitos e da possibilidade de transformação.

Mais ao final é que Acerola traz um termo que aponta para um outro viés na discussão, quando traz a palavra esperança, uma palavra constantemente associada a Paulo Freire. Em sua obra, por diversos momentos, ela aparece, sem com isso vulgarizá-la. Jamais tratada por ele

como um discurso demagógico; pelo contrário, mesmo que presente num contexto de denúncia, trazendo em si, a força do anúncio, a crença nas utopias possíveis.

[...] é preciso enfatizar as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais e os naturais. Não podemos, portanto, nos preocupar com a cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável. Resulta evidente, portanto, que a ecologia natural não pode se dar sem a ecologia social, e nem uma nem outra podem ser conquistadas sem o concurso ativo e consciente do cidadão ambiental. (GUTIERREZ; PRADO, 2013, p. 43)

Na fala de Acerola, acima apresentada, quando cita uma expressão popularmente conhecida (“A esperança é a última que morre”), também falando da esperança, chamou-nos a atenção, quando, anteriormente a ela, pede permissão para falar, como quem faz um anúncio. A este outro olhar complementam as ideias de que a mudança necessária é possível aos sujeitos, que a força vem da união, quando podem se ver como coletivos, e assim, sustentada na união, a esperança é recobrada.

Retomamos, então, o processo de conscientização, identificando diferentes níveis de consciência presentes numa situação dialógica, com possibilidades de interação, na qual ocorre a transição dos níveis.

A exibição do vídeo “A História das Coisas” se confirmou como uma significativa provocação, possibilitando articulações com o cotidiano envolvendo o grupo, desde a projeção até o debate. Em alguns momentos, as colocações se reportavam ao conteúdo do vídeo e se articulavam com as reflexões referentes ao cotidiano. Demonstraram interesse quando assistiram e validaram sua pertinência na cotidianidade.

ESTRELA: Na verdade, é uma realidade... Tudo isso que passou aí no filme, eu achei importantíssimo, porque é a realidade do nosso dia a dia. A gente vai comprando, comprando as coisas [...] Aí vai colocar no lixo, coloca no lixo, vira isso aí... Vai queimar... Aí vira uma poluição e aí vem doença pra gente.

VENTO: Ela falou que a reciclagem é muito importante, mas, porém, não é o suficiente...

SORAIA: Hum... Vento, exatamente... Não é o suficiente, por quê?

(Algumas falas entre eles)

VENTO: Se tem mais desmatamento que reciclagem, professora?

[...]

ÁGUIA: Tão destruindo, né, com a natureza... Ao invés de produzir vidas, estão destruindo com a vida... Tanto das matas, como da população, né?

[...]

ÁGUIA: A gente precisa aprender a reciclar, na verdade, né, pró? [...] A gente vê que tem muitos lugares que já existe essa reciclagem, né?

[...]

VENTO: Aqui? Aqui é misturado.

[...]

ÁGUIA: Eu acho que já tem bairros que já têm reciclagem.

[...]

PALMEIRA: É... Eu quero falar aqui uma coisa que eu já falei uma vez, não sei se o pessoal tá lembrando... Nós temos uma reciclagem que vira luz...

[...]

PALMEIRA: [...] Nós reciclamos papelão, livro, papel em geral, PET, lata... e levamos para Coelba, ela vem de 15 em 15, pesa essa reciclagem e desconta no recibo de luz.

ESTRELA: Aí na associação.

PALMEIRA: Na associação.

SORAIA: Gente, olha essa notícia aí que Palmeira tá falando...

[...]

PALMEIRA: Já não vai poluir, né?

[...]

SORAIA: Peraí... é o primeiro ponto positivo, não é, Palmeira Já não vai poluir... Não vai jogar no lixo, certo?... Que mais?

[...]

PALMEIRA: Na nossa conta...

ÁRVORE: Na economia também.

[...]

SORAIA: Aí vocês trazem também essas situações cotidianas, a possibilidade de reciclar, de reduzir o lixo...

ÁGUIA: Se cada um fizer a sua parte, né?

Mesmo que haja nesse diálogo um reconhecimento de uma caminhada necessária para um avanço mais consciente na cidadania planetária, referindo-nos a todos os cidadãos do planeta e não estritamente a este grupo, há que se também atestar através das falas uma postura de interesse e envolvimento, como também, em diversos momentos, aparece a intenção de ações mais efetivas na cotidianidade.

A constante articulação da temática abordada com a realidade mais próxima contribuiu para que as discussões evoluíssem em busca de ações transformadoras, até mesmo no caso deste diálogo, onde acontece a divulgação de uma ação já existente na comunidade.

Em todo o desenvolvimento da discussão aparecem temas significativos dentro da educação ambiental, como consumismo, poluição, reciclagem, desmatamento, redução do lixo. Embora a reciclagem seja um conceito a ser retomado, por ser confundido com reaproveitamento, ou mesmo com coleta seletiva, denota-se uma atitude de dever com relação à preservação do planeta. Mais até que a consciência de direitos relativos à cidadania planetária, como vimos na reflexão anterior, na qual alguns se manifestaram diante da desigualdade, inicialmente, numa posição de determinação⁹⁰, como se a realidade fosse dada e não tivesse a possibilidade de ser transformada.

Por vezes, são falas que trazem a denúncia e, em outras, o anúncio. O tema sustentabilidade mobilizou tanto do ponto de vista teórico, sustentado no material apresentado, como da prática, através de possibilidades comunicadas ou levantadas na discussão para se realizar posteriormente. A ação e reflexão se confirmam como fundamentais a uma abordagem

⁹⁰ Determinação foi colocada na concepção freireana, significando o oposto da possibilidade de transformação. Uma postura de constatação diante da realidade, do mundo, que leva à imobilização, e não à mudança (FREIRE, 2013).

educativa que não se restringe ao âmbito escolar, e também necessárias na construção da cidadania planetária como práxis, transformadora em sua articulação teórico-prática.

O grupo demonstrou interesse quanto a essas questões, não apenas no âmbito da reflexão, como também demonstrou disposição para ações possíveis na perspectiva de transformar. Há uma demanda de uma educação ambiental pautada no processo de conscientização, capaz de ações, como coloca Loureiro (2012a):

O cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar-se só cabe no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização” de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo, ao transformá-lo, conhecê-lo”. (LOUREIRO, 2012a, p.80).

ÁGUA: Tudo isso que nós estamos fazendo e muito mais, né? Muito mais coisas para a gente se descobrir aí e conhecer...

ÁGUA: Cidadania Planetária... Planetária é para todos, né?

FOGO: Cidadania Planetária. Direitos para todos!

SORAIA: [...] Quem é esse cidadão planetário?

Quem é esse cidadão planetário?

VÁRIOS: Somos nós...

ÁGUA: Pensa que, existe no planeta, é cidadão. Não importa se ela é branca, pobre...

PRAIA: Rica, preta, pobre, branca, pequena, baixa...

ÁGUA: Todo mundo é cidadão.

ARCO-ÍRIS: Eles são cidadãos.

SORAIA: Hoje, depois do Círculo de Cultura, o que vocês pensam sobre o cidadão planetário? Sobre a cidadania planetária?

ÁGUA: Pôr em prática os nossos direitos... Que a gente aprendeu aqui, mas falta pôr em prática. A gente aprendeu com os Círculos, mas falta pôr em prática.

PRAIA: Mas eu acho assim, que uma maneira de colocar em prática nossos direitos é buscando conhecimento, né? Estudando.

ÁGUA: O conhecimento que a gente está aprendendo aqui, no círculo...

FOGO: É só a gente querer... estudando... Hoje estamos estudando, né?

Vamos fazer o quê? Seguir em frente pra poder...

SOL: [...] Pensar que pode mudar... Ainda há esperança, entendeu?

A perspectiva do direito na discussão sobre sustentabilidade não apareceu de forma contundente como ao abordarmos os temas cidadania e desigualdade. Sustentabilidade ainda aparece mais restrita, geralmente relacionada às questões do ambiente natural.

Neste último diálogo, acontecido num dos grupos focais, a reflexão pareceu ter se ampliado. A expressão para todos já denota inicialmente isso. Mas a palavra *direitos* realmente é colocada enfaticamente na exclamação *Direitos para todos!* Mais que isso, se explicita a cidadania planetária na perspectiva da diversidade diante da indagação sobre quem seria o cidadão planetário.

Vale destacar que, mais adiante, a provocação traz uma demarcação importante após os

Círculos de Cultura. A mobilização à ação aparece novamente, mas refere-se à perspectiva do direito na cidadania planetária, denotando uma articulação e síntese dos temas discutidos.

Não se pode também deixar de salientar a relação estabelecida entre cidadania planetária e conhecimento nas falas de Praia, Água e Fogo.

Por fim, refletir sobre a colocação de Sol: Pensar que pode mudar... Ainda há esperança, entendeu?

Por ser indagação, não expressa fim, e sim começo. Continuar problematizando, para que se possa transformar. Sobre tudo quando a pergunta expressa acreditar que é possível. A esperança freireana que afirma ser “tão difícil quanto possível”.

Voltemos, então, a ela: Ainda há esperança, entendeu?

6 ALGUMAS REFLEXÕES NA PERMANENTE BUSCA DAS “UTOPIAS POSSÍVEIS” E DOS “INÉDITOS VIÁVEIS”

MAR: Soraia, o que o Círculo de Cultura mudou na sua vida?

SORAIA: O que mudou na minha vida? [...] Você tá me perguntando, Mar esse Círculo que nós vivemos aqui? Ou o Círculo na minha vida toda?

MAR: Não, esse aqui.

SORAIA: Esse? [...] Eu escolhi estudar o Círculo de Cultura pela minha crença nesta forma de aprender. Eu acredito nesta forma. E viver isso com vocês confirmou muito o que eu já pensava e me deu uma alegria enorme. [...] Se eu achava que aprendia com vocês, eu só faço achar que eu aprendo cada vez mais.

[...] Eu achei muito interessante, Mar a sua pergunta, essa sua possibilidade de me perguntar...

MAR: Afinal, você também faz parte, né?

A presença das indagações no percurso nos faz crer que toda a vida e as vivências que a compõem se desenvolvem de forma cíclica e espiralada, se é que isto é possível. Há um contínuo que nos faz sentir que estamos sempre a recomeçar... Se nos propusemos a iniciar esta caminhada instigadas por perguntas, não a estamos “concluindo” livres delas. À medida que fomos construindo “respostas” provisórias, outros questionamentos foram se delineando...

Vem, então, à mente, a imagem construída a partir da declaração de Fernando Birri, apresentada por Eduardo Galeano⁹¹, em palavras que nunca foram esquecidas: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. ”

Iniciar o trajeto desta investigação com a inquietação: “O Círculo de Cultura enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária?” e, ao seu “final”, receber a indagação de uma educanda, participante da pesquisa, que “ousou”, no exercício da “horizontalidade dos saberes”, questionar: “Soraia, o que o Círculo de Cultura mudou na sua vida?” reafirma os propósitos da caminhada. O seu questionamento, feito da mesma raiz que motivou a pesquisa, faz-nos crer que as utopias são possíveis e vitais.

A partir da pergunta, estabelecemos um objetivo maior, que apontou os percursos necessários: desenvolver uma intervenção, tendo como base uma vivência com os Círculos de Cultura, como estratégia metodológica na perspectiva freireana, no processo de conscientização dos sujeitos da EJA da Escola Municipal Padre Confa, localizada em Salvador-BA, que possa contribuir na construção da cidadania planetária. Fomos precisando definir mais claramente as

⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>.

intenções, para que os passos fossem dados na trilha pretendida, conforme a construção deste trabalho.

Fazer referência à raiz da questão impulsionadora leva-nos a retomar o contexto inicial no qual ela foi gerada. Atuar na EJA e na complexa conjuntura na qual está inserida provocou-nos uma convocação relacionada à temática da cidadania planetária que há muito nos instigava. As questões que atingem a todos os habitantes do planeta chegam aos sujeitos da EJA de forma bem demarcada. Se a todos se faz necessária a consciência da cidadania planetária, a eles não seria diferente disso. A inserção neste segmento educativo definiu este como campo de investigação, assim como a aproximação com suas realidades nos fez acreditar inicialmente e, ao final, confirmar que esta vivência também representaria para eles uma experiência relevante.

Entretanto, precisávamos definir qual a metodologia didática que possibilitaria uma abordagem nesta temática, capaz de articular a ação e a reflexão, por entendermos que a assunção permanente da cidadania planetária não se faz restrita aos conhecimentos teóricos. Assim, pautamos nossa escolha nos Círculos de Cultura dentro perspectiva freireana. Esta definição também não representou uma aposta nova, pois já tínhamos interesse em conhecer e vivenciar esta prática pelas leituras de Freire.

A construção do quadro teórico correspondeu a uma tarefa árdua, sem dúvida, extremamente necessária. Fomos construindo novos saberes e resignificando os já construídos em outros tempos. Dialogar com autores ligados à Educação de Jovens e Adultos e a tantas outras abordagens na área de Educação ou outras áreas inter-relacionadas contribuiu decisivamente para a elaboração deste texto e para a construção e prática da intervenção, mas, sobretudo, “co-operaram” substantivamente para a nossa formação continuada, também necessária como pesquisadoras e educadoras atuantes. Alcançar a possibilidade de escolher os formadores e colaboradores no processo investigativo e formativo correspondeu a um exercício de autonomia muito interessante para quem no processo de escolarização, muitas vezes, não teve a possibilidade sequer de participar da escolha de um livro literário a ser lido.

Além dos profícuos diálogos estabelecidos com autores de diversos lugares, nacionais ou estrangeiros, através das suas obras, tivemos oportunidades inesquecíveis de contatos e partilhas pessoais ou mesmo palestras presenciais, com alguns deles, que consubstanciaram nossas compreensões teóricas. Mesmo que pareça injusto, compelimo-nos a declarar que outros tantos contribuíram efetivamente para este processo, mas não foram citados, pelas compreensíveis e necessárias escolhas a serem feitas no espaço e tempo disponíveis.

E mais uma vez, fortalecemos nossa crença na necessidade e compromisso do pesquisador em buscar o adentramento na temática abordada, compondo seu olhar, tanto na

fundamentação teórica, como na necessária criticidade e sensibilidade exigidas a quem se insere num processo interventivo de investigação. Não apenas para colocar em prática seus saberes, tão necessários a esta desafiadora tarefa, como também para ser capaz de abrir-se às descobertas vividas no trajeto.

Numa empreitada como esta, diversas possibilidades são pensadas para que se possa alcançar os objetivos almejados, entretanto, refazer, repensar e adaptar passos planejados também representam aprendizagens fundamentais à prática da pesquisa, especialmente quando é aplicada, o que a coloca numa situação de maior interação com outras pessoas, circunstâncias e realidades, sujeita a variadas interferências.

Uma das possibilidades a que nos propusemos foi participar de uma vivência de Círculo de Cultura em algum espaço educativo no qual esta fosse uma metodologia praticada. Após diversas tentativas, não alcançamos tal intento. Intensificamos nossa pesquisa teórica, no intuito de, mesmo não tendo conseguido uma maior aproximação com a prática, conseguir na intervenção vivenciar Círculos pautados nos pressupostos freireanos.

Neste contexto, não poderíamos deixar de fazer referência à contribuição do professor Alcoforado, com o qual tivemos oportunidade de dialogar em alguns eventos voltados para a EJA. A sua vivência como educador na Universidade de Coimbra, utilizando esta metodologia, possibilitou partilhas significativas que cooperaram na realização desta prática. Uma das suas contribuições teve uma influência determinante, quando a mediação de um Círculo de Cultura parecia exigir mais do que tínhamos: lembrar da instigação, colocada por Freire, de reinventar os Círculos, assumindo, assim, como possível, o desafiador papel de animador cultural nesta intervenção.

Pudemos compreender que assumir os Círculos de Cultura como uma metodologia que propicia o processo de conscientização traz também uma convocação ao pesquisador-educador, em inscrever-se criticamente e humildemente, no seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo que também vivencia diferentes estágios de consciência diante dos conhecimentos que vão sendo desvelados. Assim, torna-se capaz de perceber mudanças nos demais participantes da investigação e em si mesmo, à medida que se compromete com a legítima realização da prática, pautada na ação-reflexão.

Para tanto, as escolhas feitas, sejam no âmbito teórico ou da prática, vão definindo e delineando o seu percurso investigativo, que não é neutro, assim como o dos educadores que também atuam no cotidiano dos mais diversos espaços de aprendizagem. A própria linha teórica definida expressa essas opções e caracteriza a abordagem que sustenta e norteia sua atuação. Neste estudo intentamos esta consciência, expressando opções coerentes com a prática

anunciada e defendida.

Para uma maior aproximação sobre a EJA, buscando uma ampliação do olhar sobre esta modalidade da educação brasileira, definimos um recorte teórico no qual refletimos sobre a constituição destes sujeitos enquanto cidadãos, ao tempo em que também evidenciamos a negação dos seus direitos. Optamos por destacar sua origem na educação popular, demarcando alguns momentos históricos significativos, que favoreceram a localização e a caracterização dos seus sujeitos em tempos e espaços, a exemplo de Freire, Brandão, Arroyo, Gadotti, Haddad, Paiva e Di Pierro.

Acatamos a sugestão da banca de agregar dois capítulos, o que nos possibilitou articular três categorias teóricas fundamentais: Cidadania Planetária, Conscientização e Círculos de Cultura. Apresentamos a conscientização na perspectiva freireana como eixo da proposição teórica e prática, pautada na ação-reflexão, na qual se constituem continuamente a consciência e cidadania planetárias. Abordamos o Círculo de Cultura, trazendo sua origem, pressupostos e o seu caráter dialógico, como também sua sustentação no processo de conscientização. Esta fundamentação foi essencial para a intervenção vivenciada posteriormente (Freire, Brandão, Gadotti, Boff, Loureiro, Gutiérrez, Romão e Rodrigues).

Ao longo da pesquisa, o capítulo metodológico foi se ampliando, tanto do ponto de vista teórico como prático. Além das contribuições da banca de qualificação, especialmente quanto à inserção do grupo focal na vivência da intervenção, foi se corporificando e adquirindo uma identidade forjada na vivência coletiva. Certamente a escolha da pesquisa-ação e dos Círculos de Cultura contribuíram para isso, pois são pautados numa construção coletiva e na participação efetiva dos participantes no processo.

A experiência dos Círculos, tão desafiadora para nós, pela experiência inaugural como animadora cultural, representou, na prática, a viabilidade de um inédito e a realização de uma prática, muitas vezes, encarada como utópica. Conseguimos, no coletivo, vivenciá-los atentando aos seus pressupostos sem, contudo, nos aprisionarmos, atendendo à recomendação de Freire quanto à possibilidade de reinventá-los. A proposta pedagógica freireana, criada há tantas décadas, continua atual e possível. Os dados citados no capítulo da análise expressam a riqueza dos diálogos e seus desdobramentos nos processos de aprendizagem individual e coletivo dos participantes da investigação.

Como etapa final da pesquisa, embora dependente das demais, a análise foi vital para todo o processo, pois somente através dela pudemos responder à nossa indagação problematizadora e atestar a viabilidade do produto final apresentado. Não como verdades absolutas, nem percursos irretocáveis, mas como possibilidades legítimas de práticas. Vale

dizer que, à medida que íamos escrevendo o capítulo das análises, surpreendíamo-nos com os conteúdos que dele pareciam brotar. Foi neste debruçar que fomos tendo mais claramente a extensão do volume de material produzido, bem como das suas possibilidades reflexivas. Entendemos, inclusive, que estas produções trazem em si uma convocação de posteriores publicações, para que esta experiência seja partilhada na visão de socialização de saberes.

A parte mais significativa da etapa de análise foi feita a partir das categorias e subcategorias identificadas. Dentre várias possibilidades no quadro teórico, consideramos três mais presentes nos diálogos e, principalmente, capazes de contribuir para responder a questão da pesquisa: **o círculo de cultura como prática dialógica, o processo de conscientização e a cidadania planetária.**

Na categoria **o círculo de cultura como prática dialógica**, os testemunhos dos participantes confirmam de forma recorrente que, desde a simples disposição das carteiras à “liberdade de expressão” por eles sentida, os Círculos fizeram com que aprendessem “melhor e mais”, como colocaram, algumas vezes. As subcategorias, **a configuração dialógica e aprendizagem coletiva na horizontalidade dos saberes** foram sendo confirmadas em diversos momentos, durante a realização dos próprios Círculos ou nos grupos focais. A comparação entre esta experiência e a comumente vivida aconteceu em alguns momentos, nos quais expressavam que a comunicação se ampliava e até mesmo que esta nova configuração favoreceu o vínculo e a interação entre eles. A **problematização como instigadora de mudanças** foi percebida de uma forma interessante, pois não conseguiam expressar claramente o que os impulsionava “a trabalhar nos Círculos”. Diversas falas presentes em todo o percurso foram denotando esta provocação tão presente, mas difícil de explicar, pois comumente apresentavam inquietações com o vivido ou mesmo proposições de mudanças.

O processo de conscientização como a segunda categoria colocada, tão fundamental na intervenção, no processo de investigação, ou melhor, em todo o pensamento freireano, foi sendo expresso e verbalizado, inclusive compreendido em sua necessidade de acontecer no coletivo. Muitas vezes, complexo de se explicar, mas sendo testemunhado como um jeito de pensar que foi modificado, que foi se “desenvolvendo” exemplificando a subcategoria **da consciência ingênua à consciência crítica**. Diante de algumas problematizações colocadas, fossem a partir de recursos imagéticos ou mesmo nas situações da cotidianidade, trazidas pelo/no grupo, foram expressas verbalmente ou na fisionomia, por que não dizer, corporalmente, momentos de tomadas de consciência durante os diálogos. Por vezes expressavam um novo pensar, um novo entendimento a partir de algo visto ou pela fala do outro, trazendo a subcategoria **a tomada de consciência como ponto de partida**. Ainda nesta

categoria, **o processo contínuo de conscientização na cidadania**, a terceira subcategoria apareceu de forma relevante, representando, para nós mesmas, uma grata constatação de que, apesar do reconhecimento dos direitos “massacrados”, não deixavam de se ver como cidadãos. Na dialogicidade iam se ampliando no coletivo as compreensões dentro desta temática, como também se falava de ações e posturas pertinentes a este processo na própria vida cotidiana.

Por último, a categoria **a cidadania planetária** foi mesmo aparecendo de forma evolutiva, pois, quando esta expressão chegou ao grupo, desde o início, no próprio título, era uma expressão desconhecida. Foi extremamente rico acompanhar a apreensão desta nova expressão e a sua articulação com os conhecimentos já existentes, construção vivida expressamente em processo grupal. A subcategoria **relação consciência-mundo** foi parecendo predominantemente a partir da cotidianidade, o que favoreceu o envolvimento do grupo com o que estava sendo debatido, por ser algo que, geralmente, afetava a todos. Quando as questões mais amplas eram trazidas, quase sempre articulavam com as mais próximas. A **superação da desigualdade como condição de sustentabilidade**, a segunda subcategoria, apareceu de forma intensa e recorrente. Desigualdade foi um tema gerador sugerido para discussão em um dos Círculos de Cultura, mas esteve presente intensamente em quase todos os encontros. O reconhecimento não é apenas conceitual, é compreendido na própria condição de vida. As discussões foram trazendo fortemente esta tomada de consciência, entretanto percebemos que a demanda em discuti-lo se faz, não somente por ser uma condição de opressão, mas também pela necessidade de aprofundar as compreensões a respeito. Por fim, a subcategoria **Cidadania Planetária como direito e dever** pareceu-nos predominante expressa sob o olhar do dever, inclusive, em momentos de convocação surgidos no grupo como necessárias práticas a serem assimiladas. A compreensão do direito na perspectiva planetária se apresenta como um profícuo espaço de discussão. Há muito o que se refletir e avançar, da consciência ingênua para a crítica, embora as falas surgidas nos grupos focais a este respeito já apontem sinais importantes de tomada de consciência.

Em nosso próprio processo de conscientização, entendemos durante o trabalho que, apesar de todos os esforços, a incompletude da nossa atuação nos sinaliza que ainda poderíamos ter feito mais, especialmente pelo tempo destinado a uma investigação de tamanha expansão. Acreditamos que este aspecto também condicionou uma participação mais ampliada dos educandos envolvidos. Infelizmente, pois, no decurso dos nossos encontros, confirmaram a consistência e importância dos seus saberes na construção coletiva dos conhecimentos abordados.

Ao longo do processo, fomos nos indagando e nos respondendo, impulsionadas pela

questão problematizadora. Testemunhar e participar das aprendizagens construídas não nos trouxe certezas situadas num momento final e pontual, nem tampouco foram tecidas individualmente. Assim, não seria uma legítima experiência de Círculos de Cultura, muito menos, na perspectiva freireana. A confirmação, a cada encontro, de que estávamos a aprender consubstancialmente, envolvia a todos, inclusive, à animadora cultural. Estávamos todos avançando em nossa cidadania planetária.

Esta não é uma conclusão à qual chegamos distanciadas, exceto na perspectiva da *admiração* freireana, que nos permite enxergar criticamente. Desta forma, “inconclusivamente”, afirmamos (para que continuemos a refletir sobre): Os Círculos de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária.

Ao fazer esta afirmação e apresentar este texto à sociedade como uma partilha, não pretendemos apresentar um produto final a ser copiado ou seguido, como atividades didáticas sequenciadas. Se assim for feito, não mais serão Círculos de Cultura. Nossa expectativa é de que também possam ser inseridos nas práticas pedagógicas da EJA e, continuamente, reinventados a partir dos pressupostos freireanos.

E é a possibilidade da reinvenção que caracteriza os Círculos de Cultura como uma proposição viva e atual, ressignificada em cada contexto pelos sujeitos que nele estão inseridos, que nos instiga a querer saber mais para melhor compreender, no intuito de dar continuidade a uma investigação que articule o passado e o presente, em diferentes espaços, em interação com outros sujeitos, em nossa vivência de cidadania planetária. A continuidade da investigação é impulsionada pela crença desta proposição metodológica e pela grande contribuição que pode apresentar à educação brasileira e a outros cantos do mundo.

Entendemos que o nosso maior contributo é o testemunho, exposto numa vivência educativa coletiva, de que é possível e necessário que resgatem a proposição dos Círculos de Cultura nos espaços da EJA, ou melhor, como disseram os participantes da pesquisa, que cheguem a todos, desde as crianças. Então, repetidamente trazemos Freire (2013) em sua afirmação, de que, apesar de ser difícil, a mudança é possível, e, como disseram os participantes da pesquisa, esta mudança começa em cada um de nós. Após esta intensa experiência, não poderíamos deixar de complementar, como quem testemunha um vivido: e isto não se faz pelo outro, como também não fazemos sozinhos.

A cidadania planetária consciente, tão necessária a todos nós e à vida do nosso planeta, se faz coletivamente e a partir do nosso chão. Em muitos outros poderá germinar. Tão frutíferos, tanto quanto é o rico chão da EJA.

*Fincada em meu chão,
Percorro o infinito...
Da minha janela,
Avisto o mundo:
Minha casa,
Que não é só minha.
Moro com toda a gente
Que partilha
Sonhos de esperança viva,
De um amanhã
Que todo dia acorda
No horizonte do meu coração.
Meus olhos
Enxergam além do arco-íris
Sinto cheiro de amor e liberdade
Ouço vozes de paz...
Na minha mão,
Um punhado
De Terra Gigante.*

Soraia Sales

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA. **Velho testamento e novo testamento**. Tradução em Português de João Ferreira de Almeida. 4ª Impressão bíblica brasileiro Rio de Janeiro, 1980.

ALCOFORADO, Luís. Paulo Freire na formação de especialistas em educação e formação de adultos e intervenção comunitária. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 2, n. 2, p.84-101, 2016.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

_____.; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma Pedagogia da Sustentabilidade**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AQUINO, Maria Sacramento. Um desafio para os professores: como inserir as questões ambientais no currículo escolar? In: FERREIRA, Adir Luiz (org). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **A formação do professor para educação ambiental: a prática da pesquisa como eixo norteador**. In: NETO, Antonio Cabral; MACEDO FILHO, Francisco Dutra; BATISTA, Maria do Socorro da Silva. (orgs) **Educação Ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. EDUCAÇÃO PARA TODOS- Representação do MEC/Unesco, 2005.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa**, 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época: v. 16).

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. 2006. Cadernos da EJA. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org.br/mg/files/EJA%20Contagem_0.pdf>
Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários para uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AURÉLIO, o dicionário da língua portuguesa, 6ª edição revista e atualizada. Curitiba: Positivo, 2007.

BACKES, Dirce Stein et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O Mundo da Saúde, São Paulo: 2011;35(4):438-442. Disponível em:<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em: 07 de janeiro de 2018.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola:** o que é como se faz. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAHIA. **Cartilha de Regularização Fundiária do Estado da Bahia.** Secretaria de Desenvolvimento Urbano; Instituto Polis. – Salvador: SEDUR, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro, 2007.

BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental:** sobre princípios, metodologias e atitudes. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Aidil; LEHFELD, Neide Aparecida. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOAL, Augusto. **A estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Sustentabilidade:** O que é: o que não é. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

_____. **O que é o método Paulo Freire.** 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Semear a esperança: educar jovens e adultos (Prefácio). In: LOCH, Jussara et al. **EJA:** planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Carta de Lei de 25 de março de 1824.

Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Lei Nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Lei nº. 9.394.** LDB – Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 16 mar, 2018.

_____. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo 2017/8.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CANDA, C. N. Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. **Holos.** Ano 28, vol 4, 2012.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos:** prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALCANTE, Társio Ribeiro. **Robótica educacional e o processo de (re)construção da autonomia de sujeitos educativos: uma experiência na educação de jovens e adultos.** Dissertação. Salvador: UNEB/MPEJA, 2016.

DALL'ORTO, Felipe Campo. O Teatro do Oprimido na Formação da Cidadania. **Revista de História e Estudos Culturais**, Abril/Maio/Junho, vol. 5 Ano V nº 2, 2008.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao/?gclid=EAIaIQobChMIjdqv4PD34AIViAWRCh2hEgcREAAAYASAAEgLMPfD_BwE. Acesso em: 14 abr. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo.** 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Educação e Mudança.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

- _____. **Educação como prática de liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983c.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- _____. **Política e educação:** ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Educação & Atualidade Brasileira.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Educação de Adultos algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e terra, 2011b.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.
- _____. **A importância do ato de ler.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011d.
- _____. **À sombra desta mangueira.** 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- _____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016
- _____. **Por uma pedagogia da pergunta.** In: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. Educação: o sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) et al. **O Educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1982a.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da FASE** – Edição 113, setembro, 2007.
- _____. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n.2 Jul. 2013.

_____. Prefácio: Consciência e história. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GALEFFI, Dante Augusto; SALES, Kathia Marise Borges. Libertação, conscientização, diálogo e comunicação: apropriação de conceitos freirianos em uma epistemologia da difusão social do conhecimento. **Revista Int. J. Knowl. Eng. Manage**. Florianópolis, v. 2, n.4, p.189-205, nov. 2013/fev. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001(Estudos em EJA). p.87-104.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, Sérgio. **Educação, direitos humanos e política**. Texto publicado no jornal “O Povo”. 15/fev/2003. Fortaleza, Ceará. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/educar/textos/sergio_haddad_educacao_direitos_humanos.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. DI PIERRO. **Escolarização de jovens e adultos**. Mai/ Jul/ Ago, 2000 N° 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 05 abr. 2018

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. Ed – São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos Teóricos e Metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TORRES, Juliana Rezende (orgs). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2 ed. São Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LUNA, S.V. **Planejamento de Pesquisa**. 18 ed. São Paulo: EDUC, 1996.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na Próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, p.383-393, jul./dez. 2014.

MELLO, Thiago de. **Estatuto do Homem**: Ato Institucional Permanente. Santiago do Chile, abr. 1964. Disponível em:
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p011101.htm>. Acesso em: ago. 2017.

MEKSENAS, Paulo E PENTEADO, Nilda Lopes. **Pastoral da juventude – setor pastoral vila prudente**. São Paulo, maio de 1982. Como trabalhar com o povo? PED – 0019 – Apresentação Paulo Freire. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/128149455/Como-Trabalhar-Com-o-Povo-Paulo-Freire>
 Acesso em: 16 jul. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S.(org); DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis, R: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484>. Acesso em: ago. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROZ, Melania; GIANALDONI, Mônica. **O processo de pesquisa**: Iniciação. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios/GEPET: campo de investigação e práxis de um grupo de pesquisa (2010-2015). In: MUTIM, Avelar Luiz Bastos; MACHADO, Célia Tanajura; SANTOS, Aline de Oliveira Costa (Orgs.). **Educação profissional, território e sustentabilidade**. In: Curitiba - EDITORA CRV, 2018.

NASCIMENTO, L.M.J; COSTA, T.C. (orgs.) **Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Rede Municipal de Educação de Salvador. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em:
http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1ed. Curitiba/PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. 2012. Disponível em: <<https://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculo-de-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-paulo-roberto-padilha.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____. **Breve Histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos: 1970 a 2002**. Governo do Estado da Bahia - Secretaria a Educação. Salvador: 2010.

PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. São Paulo: Cultrix, 1989.

PPP – Escola Municipal Paulo Confa (EMPC). **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação. Salvador, 2010.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 2 ed – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é educação ambiental**. Coleção: Primeiros Passos. 1 ed, 1994.

_____. **Apresentação. Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão** / Marcos Reigota (org). 3. Ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

RETRATOS DA ESCOLA. Dossiê PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira. **Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 227-229, jul./dez. 2004.

RODRIGUES, V. Lane. A Educação de Adultos na perspectiva Freireana. In: ROMÃO, J. Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. O Círculo de Cultura em Lugar da Aula. In: ROMÃO, J. Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Planetaridade. In: GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político de Paulo Freire**. UFPB, Paraíba, 1999. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/scocuglia.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
 SILVA, Aída Maria Monteiro. **Práticas e Cidadania na escola e na sala de aula**. 2000. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/aidamonteiro/aida_praticas_sala_aula.pdf
 Acesso em: 09 abr. 2018.

SILVA, Tomás Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Flávio José Rocha da. Uma história do teatro do oprimido. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.7, n.19, p. 23-38, fev-mai, 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva; - Agência Financiadora: CNPq. 2015. **Educação de jovens e adultos e propostas curriculares**: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4639.pdf> Acesso em: 07 abr. de 2018.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNEB

**Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - CAMPUS I – DEDC I
Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos**



Caro participante,

O questionário a seguir visa obter informações iniciais para a pesquisa intitulada **A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA: O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA, pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Suas respostas serão muito importantes para a identificação e caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Grata,

Soraia Sales Baptista da Costa Machado

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

Cor: ☐ preta ☐ parda ☐ branca ☐ amarela ☐ indígena

Estado civil: ☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ viúvo(a) ☐ união estável

☐ divorciado(a)/ separado(a) ☐ separado (a) não oficialmente

Tem filhos (as)? ☐ sim ☐ não

Se tem filhos(as), quantos(as)? _____

Quais as idades deles(as)? _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Celular : _____

Você tem e-mail? ☐ sim ☐ não E-mail: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Qual sua profissão? _____

Atualmente está trabalhando? ☐ sim ☐ não

Com carteira assinada? () sim () não Em quê? _____

Com quantos anos você começou a trabalhar? _____

Sempre trabalhou com carteira assinada? () sim () não

DADOS ECONÔMICOS

Qual a renda mensal da família? Considere a renda de todos os integrantes da família, incluindo você e rendas complementares.

() Até 01 salário mínimo () De 01 a 03 salários mínimos () Mais de 04 salários em diante

Em que tipo de imóvel reside? () casa () apartamento () outros : _____

Qual a situação do imóvel? () quitado () alugado () financiado

() outros _____

Quantas pessoas moram com você? () nenhuma () 1 () 2 () 3 () 4 () superior a 4

Se superior a 4, informe a quantidade: _____

DADOS DE ESCOLARIDADE

Qual sua série atual? () TAP I () TAP II () TAP III () TAP IV () TAP V

Por algum período, você deixou de frequentar a escola? () sim () não

Por quanto tempo ficou fora da escola? _____

Por quê? _____

Há quanto tempo está na EJA?

Qual meio de transporte utilizado para chegar à escola?

() a pé () bicicleta () moto () transporte coletivo () carro ()

outro: _____

Com qual objetivo você está estudando na EJA?

() pretendo retomar os estudos

() para adquirir aprendizagem para a vida

() para melhoria na formação profissional

()outro(s) motivo(s)

Explique:

Por que escolheu esta escola?

Qual o grau de escolaridade dos seus familiares?

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge	Filho 1	Filho 2	Filho 3	Filho 4	Filho 5
Não alfabetizado								
Educação Infantil								
Fundamental I incompleto								
Fundamental I completo								
Fundamental II incompleto								
Fundamental II completo								
Ensino Médio (EM) incompleto								
Ensino Médio completo								
Ensino Superior (ES) incompleto								
Ensino Superior completo								

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Há alguma informação que você gostaria de complementar que não apareceram nas questões anteriores?

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA: O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

GRUPO FOCAL – ROTEIRO DO ENCONTRO

Objetivo: Refletir e avaliar a experiência do Círculo de Cultura, através do debate, como uma metodologia que contribui no processo de conscientização na construção da cidadania planetária na EJA.

Introdução: Esclarecimentos sobre a proposta do debate e retomada dos aspectos éticos vinculados à pesquisa.

GUIA DO DEBATE

Questão 1: Como foi para vocês viver a experiência dos Círculos de Cultura?

Questão 2: O que acharam dos temas cidadania, classe trabalhadora, desigualdade e sustentabilidade terem sido discutidos em Círculos de Cultura?

Questão 3: O que acharam do uso de diferentes recursos, como as imagens, músicas, vídeos... e do Teatro do Oprimido nos Círculos de Cultura?

Questão 4: O que pensam hoje sobre cidadania planetária, depois de terem vivido os Círculos de Cultura?

Questão 5: A vivência dos Círculos de Cultura contribuiu para suas vidas? Como?

Conclusão: Espaço para complementação sobre Círculos de Cultura que alguém deseje colocar ou sobre a experiência do grupo focal.

Agradecimento pela participação.

APÊNDICE C – MÚSICAS UTILIZADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA

Barrados Edson Gomes

Ando meio cansado (não desisto)
Por várias vezes barrados no baile (ainda insisto)
Acredito em tudo aquilo que faço e
Persisto em tudo aquilo que faço
Acredito naquele que vem do espaço
Ainda ontem no condomínio que moro
Uma senhora quando me avistou

Apertou a bolsa ela escondeu sua bolsa
Apertou a bolsa a branca seguiu logo a bolsa
São cenas da minha cidade uma doença da sociedade
Cenas da minha cidade uma doença talvez incurável e
Você aí como passa você aí o que acha e
Você aí como passa você aí o que acha disso
Somos barrados no baile todos barrados no
Baile eles dizem que só para gente bonita
Somos barrados no baile todos barrados no
Baile eles dizem que só para gente bonita

São cenas da minha cidade uma doença da sociedade
Cenas da minha cidade uma doença talvez incurável e
Você aí como passa você aí o que acha e
Você aí como passa você aí o que acha disso

Somos barrados no baile todos barrados no
Baile eles dizem que só para gente bonita
Somos barrados no baile todos barrados no
Baile eles dizem que só para gente bonita

Acredito em tudo aquilo que faço
E persisto em tudo aquilo que faço
Acredito naquele que vem do espaço
Deus de abraão, jacó, issac virá
E nele toda minha esperança de
Paz, saúde e alegria ô jah jah jah jah jah

História do Brasil Edson Gomes

Eu vou contar pra vocês
Certa história do Brasil
Foi quando Cabral descobriu
Este país tropical
Um certo povo surgiu
Vindo de um certo lugar

Forçado a trabalhar neste imenso país
E era o chicote no ar
E era o chicote a estalar
E era o chicote a cortar
Era o chicote a sangrar
Um, dois, três até hoje dói
Um, dois, três, bateu mais de uma vez
Por isso é que a gente não tem vez
Por isso é que a gente sempre está
Do lado de fora
Por isso é que a gente sempre está
Lá na cozinha
Por isso é que a gente sempre está fazendo
O papel menor
O papel menor
O papel menor
Ou o papel pior

O Sal da Terra Beto Guedes

Anda!
Quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar

Tempo!
Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão

Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver
A paz na Terra, amor
O pé na terra
A paz na Terra, amor
O sal da

Terra!
És o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã

Canta!
Leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão
Recrutar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois

Deixa nascer, o amor
Deixa fluir, o amor
Deixa crescer, o amor
Deixa viver, o amor
O sal da terra

Fábrica Legião Urbana

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero trabalho honesto
Em vez de escravidão
Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance
De onde vem a indiferença

Janaína
Biquini Cavado

Janaína acorda todo dia às quatro e meia
E já na hora de ir pra cama, Janaína pensa
Que o dia não passou
Que nada aconteceu

Janaína é passageira
Passa as horas do seu dia em trens lotados,
Filas de supermercados, bancos e repartições
Que repartem sua vida

Mas ela diz
Que apesar de tudo ela tem sonhos
Ela diz
Que um dia a gente há de ser feliz

Ela diz
Que apesar de tudo ela tem sonhos
Ela diz
Que um dia a gente há de ser feliz
Se Deus quiser
Janaína é beleza de gestos, abraços,
Mãos, dedos, anéis e lábios,
Dentes e sorriso solto
Que escapam do seu rosto

Janaína é só lembrança de amores guardados
Hoje é apenas mais uma pessoa
Que tem medo do futuro
Que aconteceu?
Se alimenta do passado

Mas ela diz
Que apesar de tudo ela tem sonhos
Mas ela diz
Que um dia a gente há de ser feliz
Diz
Que apesar de tudo ela tem sonhos
Ela diz
Que um dia a gente há de ser feliz
Se Deus quiser

Já não imagina
Quantos anos tem
Já na iminência
De outro aniversário

Janaína acorda todo dia às quatro e meia
Já na hora de ir pra cama, Janaína pensa
Que o dia não passou
Que nada aconteceu

Pai
Revelação

Pai, Pai
Que tudo fez, que tudo faz, ô, Pai, ô, Pai
Pai, Pai
Que é força vida luz e paz, ô, Pai, ô, Pai
Tá todo mundo louco, tá tudo diferente
O rico acha pouco, a gente quer ser gente
O mundo tá uma zona, e o medo dá insônia

O clima tá em coma, coitada da Amazônia
A filha da vizinha nem 13 anos tem
Largou a mamadeira, já teve um neném
E o crime tá na moda, o carro tá blindado

Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?
O céu já foi azul, mas agora é cinza
E o que era verde aqui já não existe mais
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
De tanto brincar com fogo
Que venha o fogo então
Esse ar deixou minha vista cansada
Nada demais

Cidadão
Zé Ramalho

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio

Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também

Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse

Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra

A roda-viva roda, o mundo tá mudado,

Pai, Pai
 Que tudo fez, que tudo faz, ô, Pai, ô, Pai
 Pai, Pai
 Que é força vida luz e paz, ô, Pai, ô, Pai

E o cara que eu votei caiu na CPI
 Jurando, "não roubei", quase morri de rir
 E o homem vai à lua, se enche de poder
 A criança na rua sem ter o que comer

Tá tudo liberado, é só pirataria
 Tô sendo assaltado, a letra e melodia
 E todo mundo quer é só levar vantagem
 Pra meter o pé, ficar de sacanagem

Tá barra do jeito que tá,
 tá tudo virado, de pernas pro ar
 Será que existe um lugar
 Pra gente cantar, ser feliz e sambar?

Pai, Pai
 Que tudo fez, que tudo faz, ô, Pai, ô, Pai
 Pai, Pai
 Que é força vida luz e paz, ô, Pai, ô, Pai

Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asa
 E na maioria das casas
 Eu também não posso entrar
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra
 Não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou asas
 E na maioria das casas
 Eu também não posso entrar

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone : () _____ E-mail: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DA PESQUISA: “ A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA: O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”
2. **DISCENTE PESQUISADOR(A):** Soraia Sales Baptista da Costa Machado
Cargo/Função: Discente do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador – Bahia.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA: O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE

CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, de responsabilidade da pesquisadora Soraia Sales Baptista da Costa Machado, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo investigar a possibilidade de aplicação pedagógica do Círculo de Cultura, intentando contribuir no processo de construção da cidadania planetária pelos sujeitos da educação de jovens e adultos, através do processo de desenvolvimento da conscientização na perspectiva freireana.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: provocar os sujeitos da EJA à ação e à reflexão, em seu processo de construção da cidadania planetária, a partir do cotidiano da escola.

Caso aceite, o(a) senhor(a) participará de Círculos de Cultura vivenciados com a discente Soraia Sales Baptista da Costa Machado, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) senhor(a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Prof^a. Dr^a. Maria Sacramento Aquino.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2226, **E-mail:** aquinomaria@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-

BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA: O CÍRCULO DE CULTURA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada, e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e a outra via a mim.

Salvador, 26 de fevereiro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO B – LEIS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA

- **Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**-artigos específicos da EJA (37 e 38, no capítulo II, seção V).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Artigo 208 da Constituição no artigo 4º da LDB, contido no título Do Direito à Educação e do Dever de Educar.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade

de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

[...]

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

- Lei nº 13. 005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)-Metas 8, 9 e 10

Meta 8 – elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Meta 9 – elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 – oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

- LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981

Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art 1º - Esta lei, com fundamento nos incisos VI e VII do art. 23 e no art. 235 da Constituição, estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, constitui o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama) e institui o Cadastro de Defesa Ambiental. (Redação dada pela Lei nº 8.028, de 1990)

DA POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE

Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

I - ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o

uso coletivo;

II - racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar;

III - planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais;

IV - proteção dos ecossistemas, com a preservação de áreas representativas;

V - controle e zoneamento das atividades potencial ou efetivamente poluidoras;

VI - incentivos ao estudo e à pesquisa de tecnologias orientadas para o uso racional e a proteção dos recursos ambientais;

VII - acompanhamento do estado da qualidade ambiental;

VIII - recuperação de áreas degradadas; (Regulamento)

IX - proteção de áreas ameaçadas de degradação;

X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

- Art. 225 da Constituição Federal de 88

Constituição Federal de 1988

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; (Regulamento)

II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; (Regulamento)

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; (Regulamento)

IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; (Regulamento)

V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; (Regulamento)

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade. (Regulamento)

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou

jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais. (Regulamento)

§ 5º São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas.

§ 7º Para fins do disposto na parte final do inciso VII do § 1º deste artigo, não se consideram cruéis as práticas desportivas que utilizem animais, desde que sejam manifestações culturais, conforme o § 1º do art. 215 desta Constituição Federal, registradas como bem de natureza imaterial integrante do patrimônio cultural brasileiro, devendo ser regulamentadas por lei específica que assegure o bem-estar dos animais envolvidos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 96, de 2017)

- LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999

Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5o São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

ANEXO C – FOLDER EM HOMENAGEM A PADRE CONFA

PORQUE O NOME DA ESCOLA

■ **Zulmira Barros de Oliveira** – (*Paraíso Azul* – *vinda da Rocinha*)

"... Porque já conhecíamos Pe. Confa, que nos ensinou a união do Cai Duro, Areal, Rocinha. Não queríamos que a escola tivesse o nome de uma das "panelinhas" e todos concordaram. Sempre achei estranho esses nomes que dão por aí às ruas, escolas e você pergunta assim – quem foi esse cara? O que ele fez? e ninguém sabe responder."

■ **Abigail Santos da Silva** – (*Recanto Feliz*)

"Porque lutou pelos pobres, ajudou a muita gente. Ele era mais que um padre, era um amigo, um conselheiro, um pai, um irmão. Uma pessoa como ele vai ser difícil encontrar. Lutou conosco, apanhou na Câmara de Vereadores junto conosco, onde eu perdi meu filho. Merece esta homenagem porque a escola é nossa, vai servir à nossa comunidade e eu não quero que pessoas que não fizeram nada por nós tivessem o nome de nossa escola."

■ **Pedro dos Santos** – (*Paraíso Azul*)

"...Concordei de cara porque acho que merece, pois, para mim, ele foi o maior ativista do movimento popular e valorizador da pessoa humana."

■ **Ribamar Lopes da Silva** – (*Recanto Feliz*)

"É uma honra pra gente a nossa escola ter o nome dele, porque, quando ele estava vivo, não abandonou a gente, e, tenho certeza de que, esteja ele onde estiver, está do nosso lado e buscando um jeito de nos ajudar".



LUTA PELA MORADIA EM SALVADOR.

COMUNIDADES

ONDE PADRE CONFA ATUOU

(Levantamento preliminar)

SÃO VICENTE

"CAI DURO"

TUBO

ROCHINHA

AREAL

BAIXA FRIA

POLÊMICA

CALABAR

PELA PORCO

MALVINAS

ITINGA

D. AVELAR

CANABRAVA

PELOURINHO (CENTRO)

ALTO DA TEREZINHA

BATE CORAÇÃO

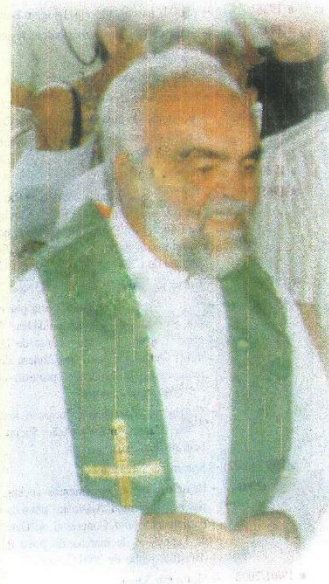
LOBATO

VALE DO PARAGUARI

NOVOS ALAGADOS



Pe. CONFA



Faz Escola...

...Vira Escola

QUEM FOI CONFA

(Breve cronologia)

- 1926 – (21/04) nascimento em Triuggio-Itália.
- 1948 – Entra na Cia. de Jesus (Ordem Jesuítas).
- 1955 – Chegada ao Brasil.
- 1956/59 – São Leopoldo – Rio Grande do Sul.
- 1958 – Ordenação Sacerdotal.
- 1958-64 – Assistente da Juventude Operária Católica (JOC) – cursos em Roma / Atuação em Salvador.
- 1960/64 – JOC de Salvador.
- 1965/79 – Espírito Santo e Bahia. Pároco de Rio Novo do Sul, Secretário do MEPES – Movimento de Educação e Promoção Agrícola; primeiro retorno à Salvador. Trabalho na Equipe Urbana do CEAS ("Alagados") em 1972/73.
- 1979/80 – Curso na Itália.
- 1981/88 – Salvador – CEAS. Apoio à luta por moradia em mais de 20 comunidades. Apóia criação do MDF – Movimento de Defesa dos Favelados. Ferido na Câmara de Vereadores de Salvador em protesto contra expulsão de moradores.
- 1988/1999 – Pároco no Maranhão (Mortos e Icatu) e Bahia (Capim Grosso). Ação Social também no Pará e Amazonas.
- 1999 (15/02) – Retorno à Salvador.
- 1999/2002 – Participação nos movimentos sociais. Assistência espiritual. Apoio ao "povo da rua". Participação no I Congresso de Catadores de Papelão e da marcha do povo da rua (Brasília, junho de 2001).
- 19/01/2002 – Morte em Salvador.



JOC

(1ª Experiência na Bahia)

Vindo do Rio Grande do Sul, assumiu a assistência da JOC, em 1960, aí permanecendo até 1964. Marca pelas suas preocupações e lutas em favor do bem-estar dos trabalhadores e uma nítida conscientização de seus direitos e deveres:

- visitava-os nos ambientes de trabalho;
- buscava diálogo com os patrões e conseguiu muitas vezes um aliado;
- vitória no caso das atendentes de consultórios médicos, ao derrubar a exigência de documento assinado em branco, ao serem admitidas, usado posteriormente como pedido de demissão;
- presença constante nas lutas, sofrimentos e alegrias, participando de "bubas", casamentos, missas e enterros;
- marcou pelo despojamento, simplicidade, disponibilidade e alegria junto ao povo e uma grande preferência pelas crianças e idosos;
- o golpe de 64 trouxe momentos difíceis de proibições, perseguições e prisões. A força espiritual encorajadora de Pe. Confa sustentou e fortaleceu na confiança e perseverança o jocista nas suas lutas;
- Pe. Confa: pai, amigo, irmão, guia espiritual, até hoje presente em todos os corações.

(Testemunhos de:
Iraides Santana e Valdete Leal)



NOSSA LUTA, NOSSA COMUNIDADE

(Depoimentos)

■ **Carla Barros Oliveira** – (*Paraíso Azul*)

"Conheci Pe. Confa na Rocinha... Ajudou sim, valeu muito porque além da moradia, conseguimos respeito aos nossos direitos como cidadãos... A experiência que tivemos com ele ficou como um manual da luta pela conquista de terra..."

■ **Conceição Garcia** – (*Assessora do MDF*)

"Comecei a trabalhar com Pe. Confa em 83. Com ele, aprendi a trabalhar com o Movimento Popular. Tinha dias que visitávamos mais de seis comunidades. A preocupação dele era grande, não só com os adultos, mas com as crianças. Desde as distribuições dos "queimados" até a catequese. Quando voltávamos das visitas, ele alertava para rezarmos o terço por aquelas comunidades. Eu costumava chamá-lo de "Jesus Cristo das favelas" e ele brigava: "ôchente, pare com esta bobagem". A humildade e obediência aos superiores e a disponibilidade de serviços aos mais carentes eram sua característica."

■ **Emiléia de Jesus Santos** – (*Paraíso Azul*)

"Conheci Pe. Confa no Vieira, no Seminário de Moradia. Deu muita força e nos encaminhou na luta. Então, demos o nome dele à nossa escola porque é muito justo, por tudo que fez por nós e por muitas comunidades em que ele trabalhou. Se não tivesse ido atender ao chamado do Pai, estava aqui, atendendo sempre quando nós o chamássemos para lutar."

■ **Safira Ramos** – (*Nova União Paraíba*)

As comunidades eram simples agrupamento de pessoas que tinham as mesmas necessidades e, por isso, corriam todas para um lugar onde surgia a possibilidade de que fosse suprida essa necessidade, ou seja, a moradia. Porém, conquistá-la de maneira digna era muito difícil, já que nós não tínhamos conhecimento dos nossos direitos e não sabíamos como buscá-lo, nem mesmo como nos organizar para conquistar esses direitos que nos eram negado. Quando Pe. Confa começava a participar das comunidades é como se todos tivessem andando no escuro e, de repente, as luzes tivessem sido acesas. O incentivo à participação nas palestras, reuniões, encontros, seminários, visitas a outras comunidades fazia o povo enxergar e se valorizar, sentir-se um ser humano e, acima de tudo, filho de Deus.

ANEXO D - CARTILHA SOBRE A COMUNIDADE UTILIZADA COMO FONTE DE PESQUISA

