



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LARISSA SILVA DO NASCIMENTO DRAGO

**A boniteza da Educação Popular: narrativas e histórias de educadoras populares do
Distrito Federal**

Brasília/DF
Julho de 2025

LARISSA SILVA DO NASCIMENTO DRAGO

**A boniteza da Educação Popular: narrativas e histórias de educadoras populares do
Distrito Federal**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília FE/UNB, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Clarisse Vieira.

Brasília/DF

Julho de 2025

LARISSA SILVA DO NASCIMENTO DRAGO

**A boniteza da Educação Popular: narrativas e histórias de educadoras populares do
Distrito Federal**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UNB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Clarisse Vieira.

Brasília, 10 de julho de 2025.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira - Orientadora (Presidente)

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana – PPGEMP/UnB (Membro Interno)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – PPGE/UnB (Suplente Interno)

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG (Membro Externo)

AGRADECIMENTO

A gratidão é um sentimento poderoso, e registrá-la é fundamental porque nossa caminhada não é sozinha, é feita de encontros que vão nos constituindo, amadurecendo, testando, nos dando desafios, apontando erros e sempre encontramos quem nos aponta o caminho do bem.

Meu primeiro encontro e agradecimento é com meus pais, Glória e Jorge, que me ensinaram a amar e incentivaram a estudar. Agradeço aos meus irmãos pela admiração compartilhada. Agradeço ao meu marido Márcio e as minhas filhas Marina, Alice e Livia pelo trabalho em equipe e apoio incondicional. Aos amigos que encontrei e conquistei ao longo de minha caminhada. Aos companheiros da Pedagogia, do Projeto de Extensão Genpex/CEDEP e do mestrado. Aos professores da Universidade que mostram que educação é o processo da autonomia e emancipação do ser humano.

Um especial agradecimento à minha orientadora, Prof. Dra Maria Clarisse Vieira, pelo carinho, pelos incentivos e que me mostrou a boniteza da Pedagogia, a Pedagogia amorosa e libertadora de Paulo Freire.

Por fim, agradeço às educadoras populares Maria do Socorro Brito (Socorro) , Raquel Silva de Brito (Raquel), Maria Madalena Tôrres (Madalena), Maria Delsione Silva (Delsione) e Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes) que participaram dessa pesquisa e puderam me contar as suas histórias, me inspirar com suas lutas e que me permitiram contar suas histórias ao mundo.

“..... O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor”.

Guimarães Rosa, trecho do livro *Grande Sertão Veredas*

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo geral compreender os desafios da Educação Popular no Distrito Federal com base na trajetória de vida de educadoras populares freireanas que atuam na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Além disso, possui como objetivos específicos situar, historicamente, no tempo e no espaço, a Educação Popular e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal a partir do contexto de redemocratização; identificar os conceitos de conscientização e diálogo de Freire presentes nas memórias e na trajetória das educadoras populares, e analisar a constituição das educadoras populares por meio de sua história oral. A justificativa para este estudo encontra-se na realidade social brasileira, onde existem 9,6 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever que pertencem à classe dos trabalhadores que não tiveram seu direito público subjetivo à educação assegurados. A Educação Popular dialoga com a realidade destas pessoas, reconhecendo seus saberes, experiências, seus desafios e questões do dia a dia. A prática pedagógica é construída com o sujeito popular e não se limita a alfabetizar, mas desenvolve ainda a consciência crítica e a autonomia do sujeito como a transformação individual, social e política para a superação dos problemas destacados. Como aporte teórico-prático, tem-se Brandão, 1986, 2003, 2008; Catelli, 2024; Costa, Oliveira e Machado, 2019; Freire, 2003, 2017, 2022; Haddad, 2000, 2019; Mejia, 2014, Paludo, 2012, 2015; Paulo, 2018; Sader, 1988; Soares, 2014; Vieira, 2000, 2006. Para atingir os objetivos, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa por meio das entrevistas narrativas, tendo por metodologia a história oral com recorte temático, cujas referências estão em Alberti, 2004; Bragança, 2016; Meihy, 2002; Thompson 2002 e Joczchlovitch e Bauer 2002. Este método possibilita dar voz às educadoras populares freireanas, participantes da pesquisa, permitindo entender suas trajetórias, desafios e aprendizados no período de redemocratização do país por meio de suas memórias. As educadoras populares estão vinculadas a dois movimentos populares, que são o Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre), na Região Administrativa da Ceilândia, e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-Itapoã (CEDEP), na Região Administrativa do Paranoá/Itapoã, ambos constituídos no fim dos anos de 1980. A pesquisa revelou que ambos movimentos populares, no DF, emergiram com a luta pelo direito à moradia. Esse período evidenciou uma grande quantidade de pessoas não alfabetizadas, o que mobilizou jovens pertencentes ao movimento popular a fazerem parceria com a Universidade de Brasília, que utilizou o sistema Paulo Freire de alfabetização e ajudou a fundar o Cepafre e o CEDEP. Posteriormente, esses esforços culminaram na fundação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização, (GTPA/DF fórum EJA). As análises nos apontaram que estas educadoras se destacam por sua formação humanista e pelo compromisso com a alfabetização de jovens e adultos, onde ensinar também é aprender, pilar essencial para sua formação. Elas se empenham na busca ativa dos educandos, entendendo as suas realidades. Contudo, enfrentam desafios práticos como condições de trabalho adversas, descontinuidade das políticas públicas e falta de recursos financeiros. A práxis pedagógica apresenta singularidades, enquanto o Cepafre se baseia nos círculos de cultura, o CEDEP, na situação-problema-desafio, no entanto, ambos os espaços promovem o diálogo desenvolvendo a transformação dos sujeitos. Além disso, as educadoras foram se

constituindo ao longo destes anos, e os seus aprendizados e as reflexões estão registradas nesta pesquisa.

Palavras-chaves: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Entrevista Narrativa, Formação de educadores populares.

ABSTRACT

This master's research aims to understand the challenges of Popular Education in the Federal District based on the life stories of Freirean popular educators who work in literacy programs for young people, adults, and the elderly. Furthermore, its specific objectives are to situate, historically, in time and space, Popular Education and its interface with Youth and Adult Education in Brazil and the Federal District within the context of redemocratization; to identify Freire's concepts of awareness and dialogue present in the memories and trajectories of popular educators; and to analyze the constitution of popular educators through their oral history. The justification for this study lies in the Brazilian social reality, where 9.6 million people who cannot read or write belong to the working class and have not had their subjective public right to education guaranteed. Popular Education engages with the reality of these people, recognizing their knowledge, experiences, challenges, and everyday issues. Pedagogical practice is constructed with the popular subject and is not limited to teaching literacy, but also develops critical consciousness and the subject's autonomy as individual, social, and political transformation to overcome the highlighted problems. As theoretical and practical contributions, we have Brandão, 1986, 2003, 2008; Catelli, 2024; Costa, Oliveira, and Machado, 2019; Freire, 2003, 2017, 2022; Haddad, 2000, 2019; Mejia, 2014; Paludo, 2012, 2015; Paulo, 2018; Sader, 1988; Soares, 2014; Vieira, 2000, 2006. To achieve the objectives, the methodology used is qualitative in nature through narrative interviews, using oral history with a thematic focus, whose references are in Alberti, 2004; Bragança, 2016; Meihy, 2002; Thompson 2002 and Jocvchelovitch and Bauer 2002. This method makes it possible to give voice to the Freirean popular educators, participants in the research, allowing us to understand their trajectories, challenges and learnings in the period of redemocratization of the country through their memories. The popular educators are linked to two popular movements: the Paulo Freire Education Center (Cepafre), in the Ceilândia Administrative Region, and the Paranoá-Itapoã Culture and Development Center (CEDEP), in the Paranoá/Itapoã Administrative Region, both established in the late 1980s. Research revealed that both popular movements in the Federal District emerged with the struggle for housing rights. This period revealed a large number of illiterate people, which mobilized young people belonging to the popular movement to partner with the University of Brasília, which used the Paulo Freire literacy system and helped found Cepafre and CEDEP. These efforts later culminated in the founding of the Pro-Literacy Working Group (GTPA/DF EJA forum). The analyses revealed that these educators stand out for their humanistic training and their

commitment to youth and adult literacy, where teaching is also learning, an essential pillar of their education. They actively engage with students, understanding their realities. However, they face practical challenges such as adverse working conditions, discontinuity in public policies, and a lack of financial resources. Their pedagogical practice presents unique characteristics: while Cepafre is based on cultural circles, CEDEP is based on the problem-challenge situation. However, both spaces promote dialogue, fostering transformation within individuals. Furthermore, the educators have developed over the years, and their learnings and reflections are documented in this research.

Keywords: Popular Education, Youth and Adult Education, Paulo Freire, Narrative Interview, Popular Educator Training.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ASSIMOC	Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CESAS	Centro de Ensino Supletivo na Asa Sul
CESVO	Centro de Ensino Supletivo Verde Oliva
Cruzada ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAIT	Educação de Jovens, Adultos, Idosos Trabalhadores
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal

GENPEX	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais
GTPA/DF	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal
GTPA-Fórum EJA/DF	Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização - Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NOVACAP	Nova Capital do Brasil
PDAD Ampliada	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
RA	Região Administrativa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
SINPRODF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TUCA	Turma Unida Comunicando Amor
UNB	Universidade de Brasília

TABELA

Tabela 1: População do Distrito Federal total, 15 anos ou mais, segundo analfabetismo

Tabela com quatro colunas contendo dados quantitativos da população do Distrito Federal dos anos de 1970 e 198061

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	23
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
1.1 - A história oral e seus desdobramentos	29
1.2 - Memória e narrativa: quando o passado conta e fala	31
1.3 - Opções metodológicas utilizadas para essa caminhada	32
1.3.1 - Participantes da pesquisa	32
1.3.2 - As educadoras	34
1.3.3 - Procedimentos utilizados para as entrevistas narrativas	36
EDUCAÇÃO POPULAR.....	40
2.1 - Educação Popular: o que é, qual concepção e prática pedagógica.....	40
2.1.1- Educação Popular como educação possível	42
2.2 - Caminhos históricos da Educação Popular: de onde vem, onde se insere e em que momento surge.	45
2.2.1 - América Latina - diálogo possível com a Educação Popular.....	45
2.2.2 - Momentos históricos que marcaram a Educação Popular no Brasil.....	49
EDUCAÇÃO POPULAR NO DISTRITO FEDERAL.....	56
3.1 - Brasília sob o olhar de uma brasiliense	56
3.2 - Distrito Federal - caminhos da EJA	57
3.2.1 - Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: um panorama.....	58
3.2.2 - Documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: currículo em movimento e Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos	62
3.3 - Educação Popular: caminhos de luta, resistência no Distrito Federal	65
3.4 - Características da Educação Popular - as singularidades na alfabetização de adultos	68
3.4.1 - Educação Popular e o agir pedagógico na alfabetização de adultos.....	70
3.5 - CEPAFRE E CEDEP - espaços de Educação Popular no Distrito Federal.....	72
VOZES DAS EDUCADORAS POPULARES	79
4.1 - Educação Popular como paradigma emancipador.....	80
4.2 - Movimentos populares e Educação Popular.....	83
4.2.1 - A relação com a Igreja e o surgimento da Educação Popular nas periferias do DistritoFederal.....	86

4.2.2 - Associação de moradores: luta por dignidade e o papel dos movimentos populares.....	88
4.2.3 - Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA/Forum EJA DF): legado da Educação Popular no Distrito Federal.....	90
4.3 - Educadoras populares: trajetórias inspiradoras das mulheres que contribuíram para a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular no Distrito Federal	94
4.4 - Vozes das educadoras como elementos de compreensão da Educação Popular no Distrito Federal.....	107
4.4.1 - Constituição e formação como educadoras populares.....	107
4.4.2 - Afetividade: vínculo e superação.....	111
4.4.3 - Práxis-Pedagógicas: diálogo, círculo de cultura e transformação.....	116
4.4.4 -Desafios financeiros e políticas públicas na educação Popular: a luta pela autonomia.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
BIBLIOGRAFIA	132

APRESENTAÇÃO

Memórias de família contadas em Brasília/DF

Brasília, a nova capital federal, foi inaugurada em 1960, nascendo com a promessa e a expectativa de ser uma cidade modelo. Com arquitetura moderna, ruas largas, quadras residenciais arborizadas e um jardim verde ao ar livre no meio do cerrado do Planalto Central, abriga os poderes da República que são o Legislativo, Executivo e Judiciário, cujas sedes localizam-se concentradas numa única esplanada.

Nos anos de 1950 e 1960, a realidade que os trabalhadores se depararam era de muita poeira, mato, frio e seca, com os desafios de construir a capital do país de maneira acelerada, custando a vida de muitos trabalhadores.

A inauguração de Brasília repercutiu de forma diferente em minha família materna e paterna. Meus pais vieram para Brasília na década de 1960 para tentar uma vida melhor. Meu pai saiu de Joaquim Nabuco, cidade pequena no interior de Pernambuco, e minha mãe de Anápolis, em Goiás, se conheceram em Brasília, em 1968, e se casaram em 1970. Eles concluíram os estudos no supletivo na década de 1970. Meu pai era comerciante e minha mãe era servidora pública. Ela fez graduação quando tinha três filhos. Minhas tias, irmãs de minha mãe (que me são mais próximas), seguiram o mesmo caminho: supletivo, curso superior e serviço público.

Me aprofundando mais na história de minha família, compreendi que eu sou fruto de um ambiente de educadoras e de educadores que cuidam e orientam com muito amor seus filhos, porque queriam um futuro melhor para eles. O caminho a ser percorrido para alcançar esse sonho, portanto, era por meio da educação.

Minha mãe contou que, na época da inauguração de Brasília, minha avó ouviu pelo rádio sobre este momento histórico e imediatamente sentiu-se impulsionada a tentar uma vida melhor em Brasília para a família. Minha avó materna criou sozinha seus seis filhos com o trabalho de lavadeira em Anápolis (GO) e nunca pôde estudar numa escola. O pouco que aprendeu a ler e escrever foi com minhas tias. Apesar de pouca leitura, ela era uma mulher muito sábia e amorosa, costurava colcha de retalho e cozinhava muito bem. Eu ficava muito tempo com ela, porque minha mãe trabalhava fora de casa. Ela faleceu quando eu tinha 11 anos, mas as lembranças dela e daquele momento ainda estão muito vivas na memória.

Nós somos espíritas, e lembro de minha avó soletrando as letras, na tentativa de unir as palavras do livro *O Evangelho Segundo o Espiritismo*, com muita dificuldade. Ouvia com muito respeito sua leitura, sua lembrança é tão viva que sempre rende saudades e lágrimas. Só após

fazer a disciplina de EJA que conversei com minha mãe, que confirmou que era semianalfabeta, mas queria que seus filhos estudassem. Eu a considerava tão cheia de sabedoria, e hoje eu entendo que ela acumulou outros saberes. Minha vó sempre incentivou os filhos a estudarem, porque ela valorizava o estudo e acreditava que só melhorava de vida estudando.

Nas lembranças de minha mãe, ela relatou um fato marcante em sua vida quando criança. Minha avó a matriculou em uma escola particular, em Anápolis, para aprender a ler. Para pagar a escola, ela trabalhava para uma família em troca da mensalidade. Minha avó deve estar muito orgulhosa da família que formou, já que, apesar das dificuldades que ela passou com seus filhos, eles se formaram, têm autonomia financeira e criaram seus filhos com o mesmo pensamento de estudar para ter uma vida melhor.

Assim, na época da inauguração da cidade, o primo mais velho de minha mãe veio para Brasília para procurar emprego e trouxe consigo sua mãe Júlia, tia de minha mãe. Ele encontrou emprego na construção civil e foi morar num alojamento chamado Acampamento da Rabelo, que hoje é conhecido como Vila Planalto, constituído por casas feitas de madeira, sendo local de moradia de engenheiros e de trabalhadores que estavam na construção da Esplanada dos Ministérios.

Quando terminava o contrato dos trabalhadores, eles iam embora, deixando a casa vaga. Só podia entrar um novo morador quando a casa estava disponível, por isso meu primo conseguiu uma casa e fez dele um pequeno local para venda de marmita, começando a chamar a família para vir para Brasília, porque estavam precisando de trabalhadores e tinha emprego para todo mundo que queria.

Minha avó queria muito mudar e levar os filhos, mas precisou esperar até uma casa ficar vaga. Ao acontecer isso, o meu primo conseguiu um caminhão que trouxe os poucos móveis para casa nova. Minha mãe não conseguiu vir, imediatamente, pois tinha emprego em Anápolis e precisava cumprir as questões trabalhistas.

As famílias reunidas (a de minha avó e de sua irmã Júlia) foram se ajudando a organizar a vida na nova capital. O meu primo auxiliava no dinheiro para a condução para procurar emprego, e logo minha mãe e tias conseguiram trabalhar no serviço público, mediante um concurso público à época.

Meu pai é do interior de Pernambuco, de uma cidade chamada Joaquim Nabuco. Meus avós tinham oito filhos e um pequeno comércio na cidade, no qual meu pai trabalhava. Meus avós eram muito amorosos, muito simples e não alfabetizados. Apesar de não os ter conhecido pessoalmente, minha mãe contou que eram pessoas de grande coração. Meu pai relata que esta condição de ser analfabeto no comércio trouxe prejuízos para o meu avô, sendo enganado por

um sócio, que levou bastante dinheiro dele, apesar do alerta da esposa, que também não tinha estudo, mas tinha sabedoria para reconhecer o caráter de uma pessoa, mas isso não foi um motivo para a desagregação familiar.

Meu pai relatou que a cidade era muito pequena e poucas notícias do Brasil chegavam na cidade, portanto, não teve nenhuma repercussão a inauguração de Brasília. Ele veio para Brasília porque tinha uma prima que trabalhava no governo federal na época, pois era casada com um militar, e organizou a vinda de meu pai, dos irmãos e de alguns primos.

Ele foi morar no Acampamento da Rabelo e estranhou a cidade, porque tinha muita poeira, era de clima frio e seco, e tudo era longe. Meu pai era do comércio e chegou em 1964, bem na época do golpe civil militar (meu pai chamou de Revolução de 64), e foi difícil encontrar trabalho. Ele foi trabalhar de camelô e, depois de um tempo, conseguiu emprego no comércio com a venda de autopeças. Fez o supletivo no Ginásio da Asa Norte – GAN (ensino de 1º Grau) e o supletivo no Elefante Branco (2º grau). Ele contou que foi época de sacrifício “danado”, visto que estudava de noite, pegava ônibus e, quando não tinha ônibus, voltava a pé para casa. Em suas memórias, relatou que teve excelentes professores e era muito elogiado por ter uma letra bonita e ser bom nos cálculos da matemática.

Casou-se com minha mãe em 1970 e sempre considerou a cidade tranquila para se viver. Eu nasci em 1972, meu irmão Pedro, em 1973, e minha irmã Marianne, em 1977. Quando criava os filhos, acreditava que a cidade era segura, não tinha perigo e drogas. Meus pais se preocuparam em nos deixar apenas estudando, então não precisávamos trabalhar para ajudar no sustento da família. Esta é a minha maior gratidão e admiração por meus pais.

Como mencionado anteriormente, sou de família espírita e tivemos como orientação espiritual o olhar amoroso e caridoso com o nosso próximo, não só no aspecto financeiro, mas no acolhimento e na escuta do outro. Então, desde cedo, me aproximei das pessoas sem recursos financeiros e me envolvia com suas dores e desafios. Esta experiência me ensinou a importância de me constituir como ser humano e de formar minha família nessas bases espiritualizadas. Assim, meu marido e minhas filhas também atuam no acolhimento das pessoas, e nós também somos acolhidos pelas pessoas da nossa doutrina quando temos dificuldade.

No trato com as crianças, que encontro na evangelização espírita infantil, sei que temos uma troca onde elas trazem alegria, felicidade e muito amor (quando abraçam, pegam na nossa mão) e, com os adultos, principalmente com as mulheres que são mães, avós e sozinhas gerenciam suas famílias, via, e vejo, nestas mulheres, a força, a resignação e a simplicidade em suas vidas.

Uma das senhoras que participa do Centro Espírita que vou, d. Maria, que conheço há muito tempo, e a considero minha professora, diz: “como posso ser sua professora se não sei ler e escrever”. Eu respondo: “é da vida! Sua vida difícil, seus desafios, o cuidado com seus netos, viver com escassez todos estes te tornam professora com muita sabedoria de vida”.

Meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular

Minha chegada ao curso de Pedagogia, em 2016, foi motivada por querer aprender como alfabetizar crianças com dificuldade de aprendizagem. No ano de 2017, no terceiro semestre, não havia feito nenhuma matéria de didática, ou de alfabetização, pois não estava seguindo o fluxo normal do curso. Fiquei até um pouco desmotivada. Então, a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA) se adequou a minha grade horária, apesar de não ser disciplina obrigatória do curso, acabei me matriculando sem maiores expectativas. Embora, em meu contexto familiar e social, houvesse a presença de pessoas com baixa escolarização, não era algo percebido. Ainda pensava na dificuldade do aprendizado das crianças.

Conheci a professora Maria Clarisse Vieira. Lembro que, no primeiro dia de aula, ela fez uma dinâmica para nos conhecermos e para saber nossas expectativas em relação à disciplina, e eu lhe disse que só tinha me matriculado na disciplina para fechar meus horários e que não estava com muitas expectativas. Em seguida, ela mostrou um vídeo sobre a vida difícil de adultos que não sabiam ler e escrever, e o fundo musical era "Vida de gado", do Zé Ramalho. Saí da aula emocionada.

O programa do curso era muito bom e, quando li o texto de Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro¹ (2013), fez todo sentido para mim a importância da EJA. Elas abordam, de forma resumida, o estigma da inferioridade, da negação e do preconceito que o analfabeto carregava. Acabei trazendo este texto para a realidade que vivenciava no centro espírita que frequentava. Meu olhar saiu das crianças e se voltou para as mães e avós (na grande maioria) que levavam as crianças ao centro e que não sabiam ler, nem escrever. Me questionei e percebi que esta situação de não alfabetizadas, poderia ser um dos fatores que dificultava o desempenho das crianças na escola porque não tinham em casa alguém que auxiliasse nos deveres de casa e no incentivo a leituras. No entanto, não ouvi delas que eram analfabetas ou que não sabiam ler. As autoras mostram no texto o quanto é sensível e vergonhoso para estes sujeitos admitirem que não sabem ler e escrever.

¹ Galvão, Ana Maria e Di Pierro, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

A disciplina foi uma sucessão de leituras significativas, e gostaria de citar o texto do professor Renato Hilário (2011), que fala da amorosidade no ensino, do acolhimento aos sujeitos e das técnicas do texto coletivo, e Paulo Freire (2017), que afirma que o adulto que não sabe ler e escrever teve outros aprendizados e saberes ao longo da vida e que, para alfabetizar, é preciso superar a educação bancária, proporcionando uma educação transformadora por meio do diálogo e da conscientização sobre sua realidade, para superar e transformar sua vida.

Durante as aulas, comecei a rememorar minha experiência com minha avó materna. Quando criança, eu ficava muito tempo em sua casa e ela me contava sobre sua vida, as histórias e as crendices de sua época, e eu a via costurando colcha de retalho, fazendo bico de crochê, e até me ensinou alguns pontos com linha. Eu a considerava a pessoa mais bondosa do mundo, e toda a vizinhança a adorava. Ela sempre tinha café, biscoito de queijo e um bolo chamado Brevidade (que eu adorava), que oferecia para o gari, para o funcionário que fazia a medição da água e para o verdureiro. Muitas vezes, era eu quem corria para trazer o café. Além disso, ela sempre ouvia as pessoas e tinha palavras de consolo. Esta parte, eu ouvi de outras pessoas, mas acredito que minha avó agia assim.

Ao final da disciplina, a professora Clarisse me convidou para participar da extensão universitária e esta experiência ocorreu por meio do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Histórico-Culturais (GENPEX) da mesma faculdade, que acontecia no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP/Paranoá e Itapoã - DF).

O GENPEX tinha dois encontros semanais que aconteciam em espaços distintos, em um primeiro momento, eram as reuniões semanais na FE/UNB, quando cada estudante compartilhava suas reflexões baseadas nas atividades da semana anterior na Educação Popular e, também, eram debatidas propostas pedagógicas dos problemas e desafios dos educandos e das educadoras populares. O outro espaço acontecia no CEDEP sendo que, em um dia, na Escola Classe 03 do Paranoá, uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal e, no outro dia, no próprio espaço do CEDEP para a formação e reflexão de educadores populares.

Esta aproximação entre o movimento popular² e a Secretária de Educação do Distrito Federal (SEDF) foi um marco importante para a Educação Popular, como Reis et al. (2024, p. 267) afirmam: “(...) em 2015, fortalecidos pela parceria UNB/movimento popular, percebeu-se que o sonho histórico do movimento popular de inserir-se na Rede Pública e acompanhar os

² Assumimos nesta pesquisa o termo “movimento popular” por se tratar de grupo organizado das camadas populares que têm por objetivo a transformação de sua realidade com vistas a garantir seus direitos e o exercício da cidadania política.

educandos e educandas egressas da Educação Popular...” aconteceu. No entanto, o encontro com a escola pública, segundo os estudiosos citados, foi um processo de recuos, avanços, desafios e possibilidades e, desta construção dialógica-dialética, ocorreu um trabalho educativo voltado para os educandos, educadores, extensionistas e professores da rede de ensino.

De forma resumida, nessa escola, os professores recebiam em sua sala de aula os estudantes extensionistas, principalmente na sala de informática, onde as atividades elaboradas pelo GENPEX eram praticadas. Os alunos da EJA esperavam as aulas de informática, pois tinham curiosidade e se sentiam inseridos nas tecnologias, pois aprendiam a manusear o teclado, a ligar e desligar o computador e, à medida que digitavam as letras no teclado e aparecia na tela, esboçaram reações de satisfação. Tudo para os alunos era aprendizado. Existiam relatos muito sensíveis de alunos que trabalhavam em empresas apenas limpando o computador com cuidado e receio de danificar; e outros que espiavam de longe e sem terem a aproximação, mas curiosos, querendo mexer nos aparelhos.

Outra atividade destacada pelo GENPEX, como parte da extensão, foi a realização de um curso de formação para professores da EJA da rede pública, no Paranoá, no ano de 2017. A partir desse curso, percebeu-se que o professor da EJA carece de instrumentos pedagógicos para auxiliar seus alunos. A experiência que tive com o GENPEX trouxe mudanças na minha forma de pensar, pois, inicialmente, acreditava que a educação era a promotora da profissionalização das pessoas, sendo esta sua maior função: tornar as pessoas bons profissionais. Hoje, compreendo que a educação é transformadora de pessoas e de pensamentos, além de ampliar a percepção das diferenças entre os indivíduos e de incentivar a repensar constantemente seu posicionamento na sociedade.

Após minha graduação, tive experiência na educação de adultos de forma on-line³, com duas turmas distintas, quando pude exercer minha experiência na Educação Popular, utilizando o meio virtual como ferramenta e enfrentando os desafios de ensinar e dominar os meios digitais. Isto foi em 2022, quando estávamos saindo do período da pandemia da Covid-19, em que muitas turmas estavam se encontrando de forma virtual. Foi uma experiência rica em saberes e reflexões, instigando o meu desejo de saber mais. Dessa maneira, vemos que as educadoras populares estão atentas e procuram se inserir nas novas tecnologias que surgem e que envolvem a vida das pessoas na sociedade.

Brasília é parte da minha infância, juventude e vida adulta. Uma cidade que foi se transformando com o tempo, assumindo as contradições de uma sociedade desigual e que não

³ Ressaltamos que esta forma remota ocorreu devido ao cenário da pandemia da covid-19, que ocorreu nos anos de 2020 e 2021.

conseguiu criar um sistema de educação público de qualidade para todos. O governo do Distrito Federal segue fechando escolas dedicadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitas vezes justificado pela suposta falta de demanda. Essa dinâmica levanta questionamentos importantes sobre as prioridades educacionais e o impacto na classe trabalhadora que precisa da EJA para a continuidade de seus estudos. A Educação Popular apresenta uma possibilidade possível de uma educação transformadora.

INTRODUÇÃO

Jovens e adultos não alfabetizados ainda são uma realidade persistente no Brasil. Apesar de algumas campanhas de alfabetização de adultos promovidas por governos, ao longo da história, a alfabetização da população brasileira ainda não atingiu a totalidade da sociedade. O século XXI apresenta desafios, pois vivemos um momento histórico de avanços tecnológicos em todas as áreas do conhecimento, no entanto, existe um contingente enorme de pessoas que estão à margem do sistema educacional e não estão inseridas na modernidade dos tempos.

Esses sujeitos pertencem às camadas populares que não tiveram seu direito público subjetivo à educação respeitado e carregam ainda consigo o estigma de alguém inferior, incapaz de gerenciar sua vida e, muitas vezes, são culpabilizados pela não alfabetização, chegando à escola com baixa autoestima. Essa forma de pensar reflete nas práticas educativas sem qualidade e com poucos recursos financeiros públicos destinada a estes sujeitos, esquecendo que são pessoas com uma trajetória de vida e saberes acumulados e merecem um olhar diferenciado nas práticas pedagógicas destinadas à superação do analfabetismo.

A Educação Popular é um paradigma de educação que problematiza a educação tradicional e, na maioria das vezes, ocorre nos movimentos populares, despertando o interesse e a curiosidade de alguns pesquisadores da educação. Logo, tem como raiz o povo, sua cultura e sua realidade como orientação para o fazer pedagógico, cujo objetivo é a transformação e a emancipação do ser humano. Assim, convida o sujeito a continuar seus estudos, a manter o vínculo com o grupo de educandos e a refletir sobre sua problemática. Essa dinâmica fortalece e encoraja o aprendizado contínuo transformando o educando em um multiplicador do conhecimento adquirido, capaz de expressar a "boniteza do mundo".

Brandão (2014) aponta a distância da Educação Popular da universidade, em que ela se torna ignorada, opaca e esquecida na pós-graduação, mas ela precisa ser visualizada pela sociedade, difundida e reconhecida como uma prática social educativa, uma vez que envolve muito mais do que aprender a ler e escrever, ela dialoga com o sujeito, com sua cultura, seus sonhos e as possibilidades de transformação das pessoas. Brandão (1986) afirma ainda que a Educação Popular se justifica pela necessidade do povo de elaborar seu próprio saber no processo de luta pela transformação social e busca a equidade na distribuição de saberes, não se limitando ao sistema formal de ensino, dado que se desenvolve no interior de práticas sociais e políticas, o que fortalece sua ação, e sua força está na integração entre as ações cotidianas e a mobilização do povo para a transformação.

Esta modalidade de educação politiza e desenvolve o senso crítico, além de dialogar com a história do indivíduo. Corroborando este pensamento, Paulo Freire (2003) diz, em seus primeiros escritos, que a educação deve ser orgânica e inserida na dinâmica da sociedade, pois tem que estar nas entranhas das estruturas sociais e, assim, ela faz sentido para aquele sujeito que está chegando à Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto relevante da Educação Popular é que ela exige um compromisso ético do educador popular, que devem ter como valores a crença na humanidade, o amor e o respeito, a solidariedade, a empatia, a vontade de transformar a vida das pessoas e a abertura para o diálogo e para aprender mais. Estes são valores humanistas que guiam o fazer pedagógico. Ademais, o educador popular consciente deve manter-se em estudo contínuo e estar atento às inovações tecnológicas para uma práxis crítica. Geralmente, ele é da comunidade e apreende o que é relevante para o educando, trazendo singularidade para a forma de ensinar.

A importância deste tema é que ele é capaz de gerar uma sociedade mais justa, crítica, harmônica, reflexiva, transformadora e emancipadora por meio de um agir pedagógico que fale com a realidade e com os problemas daquele sujeito, auxiliando sua reflexão para que ele seja ativo no seu processo de alfabetização e educação, e não um passivo espectador, esperando que o outro diga o que fazer e o que não fazer. Quando a educação faz sentido e o sujeito percebe que está aprendendo, ele permanece na sala de aula.

Neste sentido, o sujeito com sua singularidade e realidade torna-se central para a prática pedagógica encontrando nos educadores populares os agentes acolhedores dos seus saberes. Os educadores populares têm em sua constituição e formação o compromisso com a alfabetização transformadora dos sujeitos, refletindo uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, eles realizam a busca ativa dos educandos para estudar, indo de casa em casa, em locais de grande circulação de pessoas, convidando e incentivando-as a estudar; além disso, utilizam a prática do diálogo como meio para a transformação do indivíduo, sendo a roda de conversa um elemento essencial da Educação Popular, sendo, no mínimo, transformadora e libertadora. Este agir das educadoras encontra consonância com o pensamento de Freire (2021), que afirma que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (2021, p. 24).

Nesta pesquisa, cinco educadoras populares dialogam com este estudo e por meio das memórias e narrativas, dessas educadoras relatam a contribuição para a consolidação da Educação Popular, pois tornam visível a realidade dos sujeitos ainda não alfabetizados, pressionando o poder público para o enfrentamento desta realidade. As educadoras são Maria de Lourdes Pereira dos Santos; Maria Delsione da Silva; Maria Madalena Tôrres, Maria do Socorro Brito e Raquel Silva Brito que doravante serão chamadas pelos nomes de Lourdes, Delsione, Madalena, Socorro e Raquel.

O olhar destas educadoras populares revela o compromisso para a formação de sujeito crítico de sua realidade. Para tanto, a práxis pedagógica das participantes desta pesquisa está pleno de amorosidade e tecem com boniteza o trabalho pedagógico refletindo o cuidado com o ser humano.

O título desta pesquisa encontra sua inspiração na boniteza que envolve todo o processo educativo das educadoras. Boniteza é um termo freireano que representa uma concepção de vida que envolve a amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há de ser bonita não só a vida do indivíduo mas a realização de um povo (Fernandes: 2015).

Assim, a "boniteza" não se restringe à vida individual, mas se estende à **realização plena de um povo**, refletindo um ideal de existência digna e coletiva. É nesse sentido profundo que a práxis pedagógica das educadoras se torna um exemplo vivo de como a educação pode manifestar essa intrínseca "boniteza".

Neste sentido, acreditamos que, para as educadoras, a boniteza se materializa no capricho e zelo em todas as etapas do processo educativo, desde o acolhimento inicial do educando, a preparação e condução da aula, até a reflexão sobre a própria prática. É um compromisso para atuar com dedicação, amor e carinho, visando que a aula seja um momento de diferença e transformação na vida do educando, incentivando o desejo de participar e aprender. A boniteza engloba, ainda, a ética e o respeito ao saber do educando. Em essência, a boniteza para a educadora é um misto de sentimento e compromisso. Ela se manifesta na alegria, na luta e na coragem que impulsionam essas educadoras fundamentalmente humana e transformadora.

Conhecer como a Educação Popular foi se consolidando, historicamente, no DF, mostra a força e a determinação de todos os sujeitos que acreditam nela, uma vez que tem seus princípios no Distrito Federal, desde a construção de Brasília na década de 1960, época em que muitos canteiros de obra espalhados pela cidade recebiam trabalhadores de todo o Brasil, que vinham para o Planalto Central em busca de uma vida melhor. E, em muitos desses canteiros de obra, ocorria a alfabetização.

Em 1963, o Distrito Federal recebeu Paulo Freire, então coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, que implementou na nova capital mais de 300 círculos de cultura, com uma abordagem emancipadora. No entanto, os sonhos de uma educação transformadora foram interrompidos pelo golpe civil militar e pela ditadura que perdurou entre 1964 e 1985.

Mesmo durante o governo militar, os trabalhadores começaram a se unir em torno de suas problemáticas e a formar grupos populares que debatiam a moradia, os problemas que viviam na comunidade e questões de emprego. Pessoas não alfabetizadas também estavam presentes nesses debates, que acabaram influenciando os movimentos populares a discutirem uma educação que fizesse sentido para seus membros. Corajosamente, estes grupos foram a resistência política durante os anos duros da repressão militar.

Historicamente, em diferentes cidades do DF, a Educação Popular, como paradigma de educação, foi sendo construída com sua singularidade. Em 1989, as forças se uniram e criaram o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA), que se desdobrou na participação dos fóruns de EJA distrital e nacional, pressionando e exigindo espaço no governo do DF para que fosse oferecida alfabetização de adultos. Os fóruns fortaleceram a luta e, com a redemocratização, a educação ganhou esperança. Neste momento, é importante registrar a contribuição de Freire pelo DF, onde a Educação Popular está enraizada em seu pensamento (Reses, Vieira e Reis, 2012). Nos fins da década de 1990, os encontros de fórum da Educação Popular se consolidaram e ganharam espaço nos governos.

Considerando a relevância deste processo vivido no “chão” do DF, este trabalho segue três grandes problematizações, a saber: quais foram os desafios para a Educação Popular no DF durante o período de redemocratização, resgatando suas memórias e contextos históricos; como foram se constituindo as educadoras populares freireanas na alfabetização de jovens e adultos nesse período e em que medida o pensamento de Freire, a ação e reflexão fizeram parte de seu fazer pedagógico?

O aporte teórico-prático deste trabalho encontra base na perspectiva da Educação Popular de Carlos Brandão (1986, 2003, 2008, 2014) que consolidou o entendimento de Educação Popular; em Mejía (2014) e Paludo (2015), que refletem a Educação Popular na América Latina, e em Paulo Freire (2017, 2021, 2022 a) como expoente de uma educação emancipadora, transformadora e conscientizadora. Teremos em Jesus (2007), Nascimento e Torres (2019), Oliveira (2022), Reis (2011), Reis, Sobral e Vieira (2015, 2021, 2024) reflexões sobre a educação popular no Distrito Federal. Além disso, temos em Freire guiando este estudo a partir de sua concepção de ser humano e das categorias diálogo, conscientização e práxis, encontrando o fundamento para a formação das educadoras populares. Dessa maneira, para que a Educação

Popular aconteça é preciso de educadores populares engajados na luta por uma educação de qualidade.

Por meio da história oral das educadoras e de suas memórias, buscamos conhecer a trajetória da Educação Popular, os fatos históricos, os elementos e os eixos importantes que devem ser considerados para a Educação Popular, dado que suas experiências e vivências ajudaram a desvelar a trajetória da Educação Popular no DF, bem como as possibilidades de sua permanência e superação dos desafios propostos.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os desafios da Educação Popular no Distrito Federal com base na trajetória de vida das educadores populares freireanas que atuam na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Como decorrência, os objetivos específicos são:

- Situar, historicamente, no tempo e no espaço, a Educação Popular e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal a partir do contexto de redemocratização.
- Identificar os conceitos de conscientização e diálogo de Freire presentes nas memórias e na trajetória das educadoras populares.
- Analisar a constituição das educadoras populares por meio de sua história de vida.

Organização da pesquisa

Com base nestes objetivos, no capítulo um, será discutido os aspectos relativos à metodologia. Esta pesquisa se caracteriza por adotar uma abordagem qualitativa, cujo método é a história oral, baseada na memória e na narrativa de educadoras populares do Distrito Federal. Para procedimento e análise utilizamos Joychelovitch e Bauer (2002).

No capítulo dois, apresentaremos a perspectiva da Educação Popular como um paradigma contraposto à educação tradicional. Trata-se, dessa maneira, de uma educação que tem como raiz o povo, sua cultura e sua realidade, voltada para a transformação popular, o enfrentamento das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa. Esta parte também acompanhará a caminhada histórica dos sentidos e significados da Educação Popular na América Latina e no Brasil. A América Latina têm a marca da busca pela independência das colônias europeias e o rompimento com seu pensamento hegemônico, garantindo a valorização das culturas locais. No Brasil, sua caminhada passou por transformações desde o período da Primeira República, se consolidando no século XXI.

No capítulo três, iremos reconstruir o percurso histórico que culminou na construção e na inauguração de Brasília/DF, a capital do país, lembrando da vinda de trabalhadores de todo o país para concretizar a edificação da cidade, bem como compreender como ocorreu a estrutura da

Secretaria de Estado da Educação no Distrito Federal (SEEDF) e sua interface com a EJA. Este momento será fundamental para entender a gênese da Educação Popular, como paradigma de educação, no DF, e por fim, serão apresentados os espaços de estudo do Centro Paulo Freire de Educação (Cepafre) e o Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá-Itapoã (CEDEP).

No capítulo quatro traremos a análise e reflexões colhidas das entrevistadas, sendo divididas em dois eixos: um primeiro onde pode-se compreender que o período histórico da redemocratização emergem os movimentos sociais, no cenário nacional, tornando visível os problemas vivenciados, e que repercutem no Distrito Federal, em que a luta por moradia nas Regiões Administrativas de Ceilândia e Paranoá, e respectivas associações de moradores, ganham visibilidade. Os movimentos populares observam a necessidade de alfabetizar jovens e adultos e em parceria com a Universidade de Brasília, utilizam a perspectiva freireana, como práxis pedagógica e fortalecem a educação por meio do GTPA forum EJA/DF. Outro eixo destacado refere-se a constituição das educadoras onde são revelados sua aproximação e formação com olhar para o sujeito, a práxis pedagógica, e os desafios das políticas públicas.

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta é uma pesquisa que utiliza a abordagem qualitativa e o método de história oral, fundamentado na memória e na narrativa de educadoras populares do Distrito Federal. Nesta seção, apresentaremos como foi a caminhada desta pesquisa.

1.1 A história oral e seus desdobramentos

Uma das principais características do ser humano é a sua capacidade de se comunicar oralmente. Esta habilidade possibilita trocas de saberes que serão passados por gerações. De acordo com Meihy (2002), durante séculos, o relato oral sempre foi a maior fonte humana de conservação e difusão de conhecimento, sendo a maior base de dados para a ciência em geral.

Assim, no âmbito da pesquisa científica, Meihy (2002) diz que “... é possível usar a história oral quando não existem documentos, como é válido supor a história oral como discurso independente, sustentada por uma série de entrevistas. Tudo depende da escolha”. Além disso, “... não é apenas quando não existem documentos que a história oral acontece. Ela é vital também para produzir outras versões das histórias elaboradas com documentos cartoriais, consagrados e oficiais” (2002, p. 24-25).

Para tanto, faz-se necessário definir a história oral como parâmetro de caminhada e temos no autor supracitado a seguinte definição: “... A história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (2002, p. 13).

Paul Thompson (2002) apresenta uma visão mais ampla sobre a definição de história oral. "Entendendo por história oral a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências" (p. 9). Este método é interdisciplinar, pois é um “caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, assim por diante” (Thompson, 2002, p. 10), representando um grande potencial para pesquisas no futuro.

Na pesquisa em educação, a história oral desempenha um papel importante ao dar voz aos sujeitos envolvidos neste campo para que compartilhem suas experiências, bem como suas

reflexões de forma a possibilitar a compreensão dos contextos sociais, culturais e históricos com ênfase nas experiências vividas, contribuindo para melhorias e avanços na área da educação.

Thompson apresenta outro ponto importante para o estudo da história oral ao dizer que a melhor pesquisa de história de vida abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto a análise das sociedades mais amplas, unindo a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa, dado que serve para preencher o hiato que há em ambas as pesquisas ao facilitar o entendimento dos aspectos subjetivos de casos que normalmente são filtrados pelo racionalismo (Thompson, 2002).

A história oral tem como base o que foi vivido e a experiência histórica. Logo, pesquisar e entrevistar por meio dela torna o passado mais próximo, e mais atraente a divulgação do conhecimento. Alberti (2004) nomeia este fato como “fascínio do vivido”, porque, ao escutar a história, é como assistir a um filme do passado e, “... quando isso acontece, é porque nela encontramos a “vivacidade” do passado a possibilidade de revisitá-lo pela experiência do entrevistado. Não é à toa que há isso muitos dão nome de história (de memória) “viva”!” (2004, p. 15).

A história oral, nesse sentido, se fundamenta no direito à participação social, sendo produzida por pessoas comuns, com sentimentos, paixões, idealizações, qualidades e defeitos, permitindo o diálogo com todas as esferas da vida, seja individual, seja coletiva, incluindo experiências familiares. Com isso, a experiência do sujeito é valorizada por sua própria compreensão, tendo suas vivências, tanto originais quanto posteriores, como base. No contexto da Educação Popular, valorizar os sujeitos, a partir de suas memórias, experiências, reflexões, torna-se referência para a construção do conhecimento, pois têm como base as práticas pedagógicas essencialmente dialógicas.

Outro ponto que merece destaque neste trabalho é apontado por Meihy (2002), ao dizer que, sem liberdade, não se pode pensar em história oral ou depoimento gravado. No contexto da ditadura civil militar brasileira nos anos 1960 a 1980, a repressão política silenciou vozes, matou pessoas e procurou apagar memórias de contextos educacionais. Vale citar a experiência de Educação Popular na alfabetização de adultos, coordenada por Paulo Freire durante o governo de João Goulart, e o material pedagógico produzido destruído. No entanto, ao fim do regime ditatorial, emergiram vozes diversas que ganharam espaço e interesse nas pesquisas de educação nas universidades. Nesta pesquisa, têm-se os relatos orais de memória na produção do conhecimento na área das ciências humanas a partir do contexto de redemocratização brasileira.

1.2 Memória e narrativa: quando o passado conta e fala

O contexto vivido faz parte do passado, que é a matéria da memória e da história. Meihy (2002) define as memórias como “lembranças organizadas segundo a lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais” (2002, p. 54). Desse modo, a memória dá a estrada e produz o sentido para os fatos, cabendo ao pesquisador a compreensão e a interpretação das memórias.

Além disso, segundo o autor, as memórias individuais devem estar conectadas ao processo histórico, contextualizadas, se referindo ao conjunto social das memórias dos grupos, ou seja, é sobre a relação entre o mundo que se organizam as lembranças e os processos que revelam ou não o significado do repertório de suas lembranças armazenadas.

A memória, portanto, traz um conjunto de conteúdos e de fatores decisivos para a análise, uma vez que apontam os caminhos para os exames sociais, sendo um suporte para as narrativas, que são uma forma de contar história e de comunicação humana.

Para Merhy, por tratar de conteúdos do passado, a narrativa engloba aquilo que foi lembrado, como foi contado e em que circunstâncias o fato foi evocado, se integrando à memória, originada dela, projetando-se na imaginação, que, por sua vez, se materializa em uma representação verbal passível de se transformar em fonte escrita. Dessa forma, as narrativas resgatam o que aconteceu e, em sequência, buscam possíveis explicações.

Na pesquisa narrativa, Bragança (2016) destaca a relação entre a voz (de quem narra) e a escuta (de quem entrevista), produzindo um diálogo implícito, permitindo quem escuta adentrar na história a fim de produzir versões, se estabelecendo do seguinte modo: “o circuito entre narrador e ouvinte faz com que a palavra deixe de ser de quem narra e se abre gerando novas interpretações. No circuito da palavra dada e da escuta temos acesso a um conjunto de cenas, algumas visíveis, claras, outras enigmáticas (...)” (2016, p. 195).

A autora destaca que, no campo da pesquisa em educação, diferentes abordagens de narrativa apresentam como caminho para a formação humana e docente. Por meio das narrativas, busca-se compreender as dinâmicas da formação ao longo da vida, potencializando o encontro com a abordagem no desenvolvimento e as referências epistemológicas como fonte de pesquisa e transformação.

Esta pesquisa tem como aporte teórico-prático a Educação Popular de base freireana. Nesse aspecto, a vida e a obra de Paulo Freire representam um marco na educação, pois destacam práticas que compartilham a trajetória de vida dos educandos, especialmente jovens e adultos, suas histórias e saberes como base para a construção do conhecimento. Sua abordagem

defende uma educação dialógica, e seus escritos refletem a prática pedagógica, além de suas próprias experiências, revelando o caminho que o levou à docência. Seu trabalho, desenvolvido em meio a resistências políticas e epistemológicas, promoveu práticas emancipatórias, colocando os educandos e educadores como sujeitos individuais e coletivos. Esta prática, portanto, encontra na pesquisa narrativa o meio para compreender a trajetória das educadoras populares.

1.3 Opções metodológicas utilizadas para essa caminhada

Nesta etapa, apresentaremos os procedimentos que foram utilizados nesta caminhada, iniciando com os critérios para a definição das participantes da pesquisa e uma breve biografia de cada educadora. Depois indicamos, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), quatro fases da entrevista narrativa, a transcrição das gravações e a análise.

1.3.1 Participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa são educadoras populares que iniciaram na alfabetização de jovens e adultos sob a perspectiva da Educação Popular a partir da década de 1980. Optamos por mulheres educadoras por serem a maioria envolvidas na educação. Esta constatação é evidenciada por nossa observação e contato com este universo educacional. A característica julgada importante é que as educadoras escolhidas fazem parte da classe trabalhadora, sendo constituídas como tais a partir de sua vivência e história de vida e são residentes nas respectivas Regiões Administrativas de Ceilândia e do Paranoá, no Distrito Federal, onde os movimentos populares nasceram. As educadoras foram, ou são, atuantes na alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da Educação Popular como alfabetizadoras, ou coordenadoras de turmas de alfabetização, e apresentam densidade e experiência pessoal e profissional muito particular, trazendo riqueza para a análise proposta.

Inicialmente, foram escolhidas quatro educadoras para as entrevistas. No entanto, nos aproximamos de uma educadora popular em 2024, que estava envolvida, desde o início, com o movimento popular na luta pela moradia, na região do Paranoá. Ressalta-se que ela não teve uma turma de alfabetização, mas esteve envolvida em todo processo da constituição do CEDEP, na formação da práxis educativa do movimento popular, na busca ativa dos educandos, do local para as aulas acontecerem e contribuiu para as reflexões desta pesquisa. Neste sentido, ao final do estudo, cinco educadoras compuseram o grupo de entrevistadas.

Nesse momento, trazemos a reflexão de Meihy (2002), que afirma que, ao escolher as pessoas para participarem da pesquisa narrativa, é comum elas não se considerarem importantes para tal, ou delegam a outros a capacidade de narrar, no sentido de diminuir o papel das pessoas comuns. Assim, destacamos que é importante dar voz às educadoras que fizeram a Educação Popular acontecer e se consolidar, porque cada uma possui experiência, história, olhares, impressões singulares e riqueza da diversidade que contribuíram para o fortalecimento da Educação Popular. Além disso, as educadoras participantes são comprometidas com a alfabetização de adultos e sentem-se muito satisfeitas com o desenvolvimento escolar dos educandos.

Para tanto, destacamos duas educadoras que foram escolhidas pelo envolvimento e compromisso com a Educação, ficando tempo considerável na alfabetização de adultos na perspectiva da Educação Popular. Apesar de não possuírem “ascensão política”, as educadoras têm no compromisso com Educação Popular sua constituição e reflexão. Somadas a elas, temos mais três educadoras que são expoentes de liderança dos movimentos populares e engajadas politicamente na luta pela Educação Popular, a saber: as lideranças do Cepafre e do CEDEP. Inicialmente, foram feitas duas entrevistas-pilotos com educadoras populares de forma a orientar as demais entrevistas.

Sou educadora popular constituída no CEDEP/ Paranoá e Itapoã desde 2017, iniciei no movimento popular como estudante de extensão e, depois da graduação, continuei vinculada ao movimento. Foi neste local que conheci várias educadoras e seu trabalho de dedicação na alfabetização de adultos. A singularidade do CEDEP em acolher todos aqueles que têm interesse e compromisso em contribuir com a Educação Popular me constituiu como educadora. As lideranças do movimento têm uma riqueza de conhecimento e informação que precisa ser registrada.

A pessoa de Maria de Lourdes Pereira materializa a luta do CEDEP, pois ela faz parte de sua fundação, é uma das referências mais importantes e sua trajetória traz contribuição para esta pesquisa. Como dito anteriormente, me aproximei de Delsione Silva em 2024, conhecida liderança do CEDEP desde sua fundação e muito atuante nos dias atuais. Apesar de ter tido pouco tempo para me conceder uma entrevista, os momentos de escuta aconteceram num encontro presencial no CEDEP, em 2024, e, ao longo do primeiro semestre de 2025 foram, alguns encontros presenciais, que continuaram pelo WhatsApp.

No ano de 2023, minha amiga e educadora popular Ana Rosária Faria Borges me convidou para um curso de formação no Cepafre – Ceilândia, e lá conheci Madalena Torres, história viva da Educação Popular na localidade e referência de educadora e liderança política.

Conheci outro movimento popular com singularidades e muitos educadores comprometidos com a transformação do sujeito e que estudam as obras de Paulo Freire. Nesse dia, uma senhora se levantou e deu o depoimento que tinha entrado na universidade, nos contando que começou sua trajetória escolar no Cepafre depois de adulta. Relatos como este são de muita emoção na Educação Popular.

No ano de 2024, conheci Raquel Brito, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNB, quando cursamos a disciplina de Seminário de Pesquisa Escola, Aprendizagem e Subjetividade 1, e ela contou ter atuado na Educação Popular e ter sido vinculada ao Cepafre, me trazendo informações sobre este local, e ainda guardando os cadernos utilizados para dar aulas. Contou ainda que foi com sua mãe que aprendeu a ser educadora popular e me apresentou a ela.

A educadora popular Socorro Brito, mãe de Raquel possui uma trajetória de vida muito interessante e eu a convidei para participar desta pesquisa. Inicialmente, tal qual a citação anterior de Meihy, Socorro Brito apresentou certa timidez em narrar sua história, mas, ao final, ficou muito satisfeita em poder contribuir.

Os locais de realização da pesquisa foram as Regiões Administrativas da Ceilândia e do Paranoá/Itapoã, nas quais se encontram movimentos populares voltados para a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular Cepafre e Cedep. Ao longo da dissertação, serão relatadas a história de surgimento e as especificidades das cidades, bem como o nascimento e a consolidação da Educação Popular a partir destas regiões.

Em seguida, mostraremos, de forma breve, quem são as educadoras populares, deixando para o capítulo de análise de dados uma apresentação mais completa de suas histórias.

1.3.2 As Educadoras

Raquel Brito é graduada em Filosofia e Pedagogia e atualmente realiza mestrado em Educação na UnB. Ela trabalha como professora concursada na Secretaria de Educação do DF e já atuou em vários níveis e modalidades de ensino. Atualmente está afastada do Cepafre, mas levou seu aprendizado da Educação Popular para sua vida profissional. Ela ainda guarda os cadernos utilizados para dar aulas e compartilhou que foi com sua mãe que aprendeu a ser educadora popular, aos 12 anos. A entrevista ocorreu no dia 17 de outubro de 2024.

Socorro Brito, mãe de Raquel, nasceu em Solânea, Paraíba (PB), Veio para Brasília em 1971 com a família, indo morar em um assentamento no Bandeirante e posteriormente

foram para Ceilândia. Na década de 1970, surgiu o curso para ser alfabetizadora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), quando trabalhou pouco tempo, mas se “apaixonou” pela alfabetização de adultos. Casou-se e foi cuidar da família. Conheceu a Educação Popular na década de 1990, estando por 20 anos como educadora e coordenadora de turmas no Cepafre. Sua narrativa foi marcada pela busca da memória de fatos que julgava relevantes informar. A entrevista ocorreu no dia 02 de dezembro de 2024.

Madalena Torres nasceu em Divinópolis/GO e veio para Brasília quando criança, para tratar de sua saúde. Morou em vários locais do DF até se fixar em Ceilândia. Participante do grupo de jovens da igreja, estudava e debatia os problemas da cidade. No ano de 1986, conheceu a alfabetização de adultos e o método Paulo Freire. Com a ajuda dos professores e alunos do mestrado da UNB, contribuiu na criação do Cepafre. Madalena é formada em Filosofia e possui mestrado em Educação, além disso, continua atuando no Cepafre, mas, devido a questões de saúde, não está mais na diretoria desta organização. A entrevista ocorreu no dia 14 de março de 2025.

Maria de Lourdes Pereira nasceu em Paracatu/MG e veio para Brasília aos nove anos, juntamente de sua irmã e do cunhado em busca de emprego. Morou em diferentes lugares até sua chegada ao Paranoá. De família católica, começou a frequentar o grupo jovem da igreja e, por incentivo do padre José Gálea, se aproximou da comunidade e conheceu a realidade das pessoas que viviam uma verdadeira escassez material. Lourdes é uma liderança que se envolveu na luta pelo direito à moradia no Paranoá e pela alfabetização de jovens e adultos. Nessa luta, chegou até a UNB e pediu apoio para alfabetizar adultos. Lourdes fez magistério, Pedagogia e Pós-Graduação em Ensino Especial e em Educação de Jovens e Adultos. Faz parte da diretoria do CEDEP. Sua entrevista foi realizada no dia 17 de maio de 2025.

Delsione Silva nasceu em Serra Dourada/BA e foi alfabetizada por sua mãe que valorizava o estudo e incentivou os filhos a estudarem, e essa influência materna a levou a sempre incentivar os estudos entre as pessoas ao seu redor. Chegou no Paranoá em 1972, e se envolveu com a Igreja Católica e com o grupo jovem, turma Unida Comunicando Amor (TUCA) quando percebeu o analfabetismo entre os adultos da comunidade. O grupo jovem TUCA 2 deu origem ao Grupo Pró-Moradia, focado no maior problema da comunidade: a moradia. Foi presidente da Associação de Moradores (1982-1987), e uma das fundadoras do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP). Durante a gestão do governador Cristovam Buarque (1995-1999), ocupou o cargo de administradora regional do Paranoá. É uma figura central na luta por direitos e melhorias no Paranoá, Distrito Federal. Sua entrevista foi realizada em novembro de 2024.

1.3.3) Procedimentos utilizados para as entrevistas narrativas

Para realizar esta etapa, utilizamos os procedimentos das entrevistas narrativas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), que exigiu uma preparação preliminar, envolvendo quatro fases, começando com a iniciação, através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, são sugeridas algumas regras para orientarem o entrevistador, a fim de obter uma narração rica sobre o tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista.

Preparação

Jovchelovitch e Bauer(2002) mencionam que é necessário criar familiaridade com o campo de estudo, ler documentos e tomar nota de alguns acontecimentos específicos. Nessa fase, procuramos nos familiarizar melhor com o movimento popular do Cepafre, conversando com a educadora Raquel sobre sua experiência, pois já havíamos estabelecido um contato preliminar com este movimento, por meio do qual percebemos sua singularidade. Já tínhamos uma inserção com o CEDEP, com suas práticas e com as educadoras.

Nesta fase, deve ocorrer a formulação de questões *exmamentes*, que seriam as questões do entrevistador e de sua linguagem. Assim, tínhamos como questões saber como as educadoras chegaram à Brasília, como se aproximaram da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular e quais os desafios que encontraram.

Preocupamo-nos também em preparar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual solicitamos que as entrevistadas assinassem sua concordância em participar da pesquisa.

Outro momento foi o contato inicial para o agendamento das entrevistas, pois sabíamos que, em virtude da vida atribulada, englobando questões de saúde e do envolvimento com o movimento popular, teríamos que ter encaixe nas agendas de cada educadora. Esse contato também contribuiu para dar opção para as educadoras concederem a entrevista presencial, ou por meio virtual, com o *Google Meet*. No caso das educadoras Raquel e Socorro Brito, o meio virtual foi o escolhido por questões de saúde. As educadoras Madalena, Lourdes e Delsione utilizaram o presencial.

Percebemos uma diferença entre a entrevista presencial e a realizada virtualmente. A entrevista virtual teve uma duração de 1h30, para não cansar as entrevistadas. A presencial durou por volta de 2h30, em que fomos recebidas com café, pão de queijo e abraços. No entanto, não

houve perda das narrativas feitas, pois, em ambos os meios de comunicação, foi possível a emoção surgir, trazendo impacto tanto em nós, quanto na educadora. Tivemos contato presencial com as educadoras Raquel Brito e Socorro Brito no momento da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando trocamos abraços e desejo de sucesso. Agradecemos muito a participação das educadoras populares nesta pesquisa.

Depois deste momento de preparação, iniciam-se as quatro fases das entrevistas, quais sejam:

1) Iniciação

Ao iniciar a entrevista, explicamos que esta pesquisa era uma dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Maria Clarisse Vieira, cujo objetivo era compreender os desafios da Educação Popular no Distrito Federal a partir das narrativas das educadoras populares no contexto de redemocratização.

Elas entenderam e concordaram em assinar o TCLE, permitindo gravar a entrevista, que teve como ponto de partida saber onde nasceram, como foi a vida até a chegada no DF, os motivos que as trouxeram para o DF e como se aproximaram da alfabetização de jovens e adultos.

2) Narração Central

Jovchelovitch e Bauer (2002) orientam que, nesta fase, se deve deixar as entrevistadas à vontade para falar, não interromper e somente encorajar para continuar a narração. Para tanto, tivemos o compromisso e o rigor de deixar as educadoras livres para relatarem suas memórias, permitindo que elas refletissem sobre suas experiências e aprendizagens em um clima de respeito, exigindo, com isso, da entrevistadora o mínimo de interferência para deixar a entrevista fluir. Foram momentos em que emoções brotaram e percebemos o vínculo amoroso e afetivo de suas memórias se entrelaçando com o compromisso da alfabetização de adultos.

3) Fase de perguntas

Os autores supracitados (2002) sugerem que a fase de questionamentos e perguntas deve ocorrer ao final da entrevista, com objetivo de elucidar o material e qualquer dado adicional que possa surgir, além do esquema autogerador da história. É importante ressaltar que este momento não se trata de interrogatório.

Este cuidado foi observado na prática, pois, em alguns momentos na narrativa, observamos que ficava claro para a entrevistada o que estava no seu pensamento e a sua

organização. No entanto, tivemos algumas dúvidas pontuais e perguntamos apenas quando uma sequência gerou dúvidas.

4) **Fala conclusiva**

Assim, Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que, após o término das gravações e da fala conclusiva, deve ocorrer um momento valioso de informalidade e descontração, onde o entrevistado percebe que não está sendo gravado e tende a se expressar de forma mais natural e espontânea, podendo trazer elementos importantes para a análise que talvez não tivessem aparecido durante a entrevista formal.

Este momento foi muito interessante e de fato aconteceu. Por exemplo, podemos destacar a finalização da entrevista com a educadora Madalena, quando tivemos uma fala mais pessoal e afetuosa, em que ela nos deu conselhos para a pesquisa, nos forneceu livros que poderiam ajudar e nos convidou a participar das reuniões e encontros do Cepafre e de outros movimentos sociais que aconteciam em Ceilândia. As falas conclusivas das educadoras estavam repletas de amorosidade e de espírito de solidariedade com a nossa pesquisa. São narrativas que, na análise das entrevistas, foi possível perceber a afetividade, a amorosidade e o humanismo no trato com a Educação Popular.

Estas orientações são base para não fazer entrevista do tipo pergunta-resposta, mas para deixar o narrador refletir sobre sua experiência, se emocionar com lembranças significativas e permitir que o entrevistador imagine as imagens no desenrolar das histórias.

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que, após as fases da preparação e realização das entrevistas, o passo seguinte é a análise das entrevistas, que se inicia com a transcrição, que é o momento importante, pois permite uma compreensão do material obtido e, ao mesmo tempo, estimula o fluxo de ideias para a interpretação do texto.

Nesta fase, tivemos duas experiências que devem ser mencionadas. A primeira transcrição da entrevista foi da educadora Raquel Brito, por meio da escuta e registro, o que demandou tempo e muita atenção para não perder nenhuma informação, e foi realmente muito cansativa. A transcrição das demais educadoras se deu por meio da Inteligência Artificial chamada *Transkriptor*, que, por volta de 1h, compilou cada entrevista e apenas depois fizemos a releitura, ouvindo os áudios e corrigindo falhas, mas gastando muito menos tempo do que na primeira vez. Logo, acreditamos que este instrumento de captação das entrevistas e registro do oral para o escrito também deve constar no corpo de pesquisa.

Após a degrevação das entrevistas, outro passo da análise é o processo gradual de redução dos parágrafos que são condensados em sentenças sintéticas e depois reduzidos a

palavras-chaves. Ambas as etapas envolvem a generalização e a condensação do sentido original. Na prática, o texto é organizado em três colunas: a transcrição original, a primeira redução e, por fim, as palavras-chaves.

A partir destas paráfrases, um sistema de categorias é desenvolvido para codificar todos os textos. Categorias iniciais são criadas para cada entrevista e, posteriormente, organizadas em um sistema de categorização geral coerente para todo o projeto. O sistema final de categorização é estabelecido após revisões contínuas. O resultado deste processo é uma interpretação das entrevistas que integra as perspectivas dos participantes e do pesquisador, um conceito que se alinha com a hermenêutica ao fundir os "horizontes" de compreensão.

Para entender uma história de forma completa não basta seguir a sequência dos eventos. É crucial apreender as relações e significados que permeiam a narrativa. Isso significa analisar os caminhos da história tanto em sua dimensão vertical (diacrônica), observando o desenvolvimento ao longo do tempo, quanto em sua dimensão horizontal (sincrônica), cruzando diferentes narrativas e considerando seus contextos. Esta abordagem expande o universo de significados, permitindo descobertas e inferências que revelam a complexidade da realidade em questão.

À medida que as entrevistas eram realizadas e gravadas, eram feitas as leituras atentas. Com isso, observamos que elas se organizavam em duas temáticas. Um primeiro eixo macro, em que os movimentos populares emergem no cenário de redemocratização brasileira na década de 1980, em que as educadoras estão envolvidas nas lutas pelo direito à moradia e por melhores condições de vida aqui no Distrito Federal e quando percebem a alfabetização de adultos como uma luta que precisa ser travada. Outro eixo refere-se a sua constituição como educadoras, quando as temáticas se cruzam com a pedagogia freireana e as narrativas possuem semelhanças e singularidades na construção da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular.

No próximo capítulo, traremos o entendimento e a reflexão sobre a Educação Popular, além de sua trajetória no Brasil e na América Latina.

2. EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, buscamos aproximar os diferentes entendimentos sobre Educação Popular, apresentando-a como uma prática transformadora voltada à classe popular. Em seguida, traçamos sua trajetória histórica, passando pela América Latina e explorando suas fases no Brasil a partir do século XIX.

2.1 Educação Popular: o que é, qual concepção e prática pedagógica

Minha aproximação com a Educação Popular se deu por meio da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” ainda na graduação. Por meio da leitura do texto de Carlos Brandão e de outros autores, fui apresentada a uma concepção de educação condizente com a realidade da educação dos sujeitos da EJA.

Para entender a Educação Popular como novo paradigma de educação, é necessário partir da compreensão do que se entende por educação, de forma geral, para analisar o sentido e o significado que esta possui.

A educação é um processo contínuo e intencional de desenvolvimento humano que o distingue das outras espécies vivas. O ser humano não nasce formado, mas vai se constituindo humano ao longo da vida. Paulo Freire (2021) afirma que a natureza humana impulsiona o ser humano à educação, pois este é inconcluso, pois

... é na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (2021, p. 57).

A partir desta ideia da inconclusão do ser humano, Freire compreende que a educação deve ser orientada mediante a concepção de que ser humano quer se formar na sociedade. Brandão, assim como Freire, é um educador humanista que acredita que as pessoas se desenvolvem ao conviver com o outro, adquirindo saberes e reconstruindo a si mesmo por meio de valores provenientes da experiência afetiva e do crescimento pessoal, baseados na interação. Este processo é fundamentado na motivação pela solidariedade. No entanto, Freire (2022a) apresenta uma visão crítica sobre a sociedade ocidental tradicional que produziu um modelo de educação baseado na passividade e na transmissão unilateral do conhecimento. Neste sistema, o ser humano é condicionado a adaptar, acomodar ou ajustar seu comportamento de acordo com o sistema educacional estabelecido. Dessa forma, o autor denuncia a desumanização do indivíduo, que, em

vez de compreender seu mundo, apenas o aceita de forma superficial, e assim, “... este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si mesmo para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se” (2022a, p. 58). Essa é a educação bancária que ele critica.

A educação, como forma de intervenção no mundo, é também um ato político desprovido de neutralidade. Frigotto (2002) argumenta que, nas sociedades capitalistas, a educação assume práticas mediadoras que moldam e reproduzem a estrutura social. Estes processos não são neutros, pois orientam a formação educacional com o mercado e com o capital, que se tornam referências centrais, beneficiando apenas uma parcela privilegiada. O processo e os conteúdos educativos visam, dessa maneira, a produção técnica, social e ideológica não só das forças de trabalho, como também da formação humana. A educação, assim, tem como finalidade a visão de mundo da classe dominante, refletindo na formação de sua população.

A educação, como prática social, encontra no sistema escolar um espaço para uma pedagogia formal condicionada às estruturas e processos ligados a um modo de produção. Brandão (2008) sintetiza esta abordagem: “(...) a escola ensina o conhecimento competente e necessário para cada momento da vida, associando isso há uma formação ética e mesmo política do sujeito. A escola então deve ser compreendida como uma agência de práticas inseridas na história de uma sociedade” (2008, p. 18), ou seja, voltada à estrutura de uma sociedade desigual e massificada.

Com base nas reflexões de Freire (2017) e Frigotto (2002), percebemos que a escola e a pedagogia tradicional direcionam os processos de ensino-aprendizagem para atender às demandas do mercado capitalista e, ao mesmo tempo, formam indivíduos que, ao se inserirem no contexto político-social, acabam contribuindo para a manutenção do *status quo* e se adaptando ao modelo predominante. É um modelo que forma individualidades e não a coletividade.

Em contraposição à pedagogia formal, Brandão (2007) apresenta uma concepção ampla de educação, destacando seu potencial de realização no cotidiano da vida, nos saberes que emergem fora da escola e nos diversos espaços de convivência, rompendo com a ideia de que a educação está restrita ao ambiente escolar. Segundo o autor,

(...) a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra e ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida (2007, p. 13).

O modelo tradicional de ensino-aprendizagem tem sido alvo de críticas, que apontam para a necessidade de uma educação capaz de dialogar com os interesses e demandas das pessoas. Nesse

sentido, propõe-se uma prática pedagógica que vá além do domínio mecânico da grafia e das contas matemáticas, sendo esta formadora de um ser humano crítico e consciente de seu fazer político para a transformação do futuro.

2.1.1 Educação Popular como educação possível

O sentido desta pesquisa está vinculado à capacidade transformadora e emancipadora da educação popular, cuja raiz é o povo, onde estão suas origens, seus costumes, seus saberes, suas vivências cotidianas, seus problemas e seus desafios na alfabetização de adultos, sendo um fazer educativo organicamente inserido na realidade das pessoas. Brandão (1986) afirma que a Educação Popular surge nas sociedades regidas pela desigualdade e aponta para um caminho novo de educação, aparecendo como experiência liminar e, sem dúvida alguma, contestatória.

Durante a pesquisa para compreender a origem da Educação Popular, Oscar Jara, em entrevista a professora Nima Spigolon (2021), narra a origem do termo “Educação Popular” da seguinte forma:

No entanto, é importante esclarecer um ponto. Paulo Freire não utilizava o termo Educação Popular, no início de sua escrita. Quem criou o termo foi a equipe de Carlos Rodrigues Brandão que desenvolvia trabalho com equipes do Brasil e do Uruguai, vinculados a um movimento ecumenico de igrejas progressistas não católicos. Eles criam o conceito de uma Educação Popular porque diz que é um processo vinculado com o movimento popular e com o movimento de cultura popular, e ao juntar aparece Educação Popular que é um termo que vai se espalhando pela América Latina, a partir dos anos de 1970 e 1971. Júlio Barreiro, que era uruguaio, assina o livro “Educação Popular e processos de conscientização” pois Brandão e equipe estavam clandestinamente no Brasil. A única referência foi a campanha popular CEPLAR, no nordeste, que utilizou educação popular (2021, p. 11 - 12).

Para Oscar Jara, Carlos Brandão é um dos principais pensadores sobre Educação Popular, uma vez que a entende como um modelo diferenciado na concepção e no fazer pedagógico de uma educação da camada popular. Brandão (2008) apresenta como se dá o seu surgimento:

Primeiro, um novo paradigma de educação se volta contra a educação. Depois ele se volta contra as condições sociais da sociedade desigual. Mais adiante ele se afirma como a possibilidade de educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais de que a educação são apenas um símbolo, uma artimanha e uma dimensão (2008, p. 46).

Podemos, então, compreendê-la como uma educação com o povo, autônoma, produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora, ou seja, é uma educação que está inserida na realidade das pessoas, que problematiza as demandas do grupo e que promove a emancipação dos sujeitos. Brandão (2008) frisa que esta

educação é realizada “(...) dentro e fora do âmbito da escola - tomada aqui no seu sentido mais institucional e mais didaticamente profissional -, o seu sujeito preferencial são mulheres e homens, jovens, adultos e, no limite, idosos das classes subalternas” (2008, p. 38), sendo uma educação que se preocupa com os sujeitos e está interessada em dialogar para saber o que estes almejam da vida.

Freire (2018) se refere à Educação Popular da seguinte forma:

Entendo a Educação Popular como esforço de mobilização, organização e capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do Poder burguês que é que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira definição eu aprendo desse jeito. A estreita relação entre escola e vida política (2018, p. 45).

Em resumo, entendemos que é um fazer pedagógico conectado com a realidade da vida em sociedade e que compartilha o conhecimento científico e intelectual produzido, encontrando os saberes produzidos pelas pessoas, de forma a fortalecer o conhecimento e promover a atuação e a intervenção popular nas escolhas políticas da sociedade. Esta é a forma verdadeira de educação democrática que viabiliza o diálogo, a participação popular, a reflexão, a ação e a transformação. O agir político da camada popular também tem como motivação o sonho e a esperança de criar uma sociedade mais justa, onde o respeito pela diversidade seja garantido.

Esta concepção de educação ganha espaço em alguns países na América Latina. As ideias de valorização da cultura e da identidade dos povos originários são base forte de resistência ao domínio hegemônico europeu e encontram na Educação Popular um modo de fazer educação condizente com a realidade destes países. Nesse sentido, Mejía (2014) afirma que, desde o século XIX, os principais pensadores da América Latina almejavam a independência de seus países do domínio colonial e a união dos povos latinoamericanos. A Educação Popular abriu um caminho de libertação pela educação, uma vez que tem uma concepção e prática educativa que confrontam a ordem capitalista de exploração, visando a criação de uma nova hegemonia popular.

Sob a influência do pensamento de Paulo Freire, Mejía continua expondo que o ponto de partida do fazer pedagógico é a realidade e a leitura crítica desta realidade social a fim de conhecer os interesses das pessoas de maneira que o exercício educativo seja contextualizado. Esta é uma forma de demonstrar que existem múltiplas formas de educação capazes de resistir e superar as formas de dominação realizadas pelo poder econômico.

Brandão (2003) indica que, a partir dos anos de 1960, a Educação Popular vive um momento áureo, que pode ser compreendida em quatro dimensões. A primeira dimensão relaciona-se a uma teoria renovadora de relações homem-sociedade-cultura-educação a fim de fundar uma educação libertadora, sendo esta uma relação ampla indissociável dos seres humanos

historicamente situados no tempo e espaço, com especificidades dos grupos que estão inseridos, englobando os valores e os costumes adquiridos. A educação, nesse contexto, tem como finalidade fundar uma prática educativa para a liberdade que valoriza os saberes e a cultura das pessoas enquanto rompe as algemas da subalternidade, da submissão à ordem hegemônica e do silenciamento cultural.

A segunda realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares a partir de um trabalho específico de libertação popular e da conscientização de sujeitos, de grupos e de movimentos das classes populares. Compreendemos, portanto, esta educação como um diálogo voltado à classe trabalhadora adulta, frequentemente excluída das riquezas produzidas no país. Trata-se de promover a emancipação e a autonomia dos educandos, introduzindo novos conhecimentos que possibilitem sua atuação transformadora na comunidade, bem como o despertar para a consciência de classe.

Na terceira, a Educação Popular não se limita à alfabetização e à pós-alfabetização, mas projeta-se em todo sistema educacional e busca meios de conectar agentes eruditos “comprometidos” e sujeitos populares. Nessa concepção, o educando é ativo no seu aprendizado, pois há um intercâmbio entre os saberes, além de trazer a concepção de uma educação ao longo da vida.

Na quarta, se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe na produção de novos saberes e novos conhecimentos, afastando-se de ser um projeto de sala de aula somente para ser algo viável de transformação de ordem social.

A Educação Popular está, assim, enraizada na cultura do povo, configurando-se como uma perspectiva de libertação individual e coletiva, na qual o aprendizado ocorre por meio da troca mútua. De acordo com Freire, somos seres relacionais e, por isso, educamo-nos mutuamente, sempre mediados pelo mundo. Ao longo de sua trajetória histórica no cenário educacional brasileiro, a Educação Popular apresenta uma abordagem diferenciada em relação à alfabetização de jovens e adultos, entendendo-a como parte de uma organização popular e de um saber fazer que integra a produção de conhecimento e a ação política.

Fortemente vinculada à educação de adultos, ainda assume um caráter humanista, valorizando os conhecimentos, os saberes e as experiências afetivas dos sujeitos. Além disso, destaca-se por ser um trabalho pedagógico com intencionalidade emancipadora, orientada para a transformação social e a construção de uma hegemonia popular.

2.2 Caminhos históricos da Educação Popular: de onde vem, onde se insere e em que momento surge

A Educação Popular teve seu sentido e significado transformado ao longo de sua trajetória, com uma fase embrionária pelos pensadores iluministas nos séculos XVII e XVIII, que visavam uma educação gratuita e laica, passando pela América Latina, no século XIX, dentro do ideário de uma educação contra-hegemônica, chegando ao século XX no Brasil, tendo uma concepção de libertação e de transformação da ordem social, política e econômica, se originando nos movimentos de cultura popular, representada pelos estudos de Paulo Freire e Carlos Brandão.

Os pensadores iluministas dos séculos XVII e XVIII viam a Educação como meio potente para a formação do cidadão e o exercício das responsabilidades cívicas e participativas nas novas instituições que surgiam. Segundo Mejía (2014), esta nova concepção foi se transformando em um sentido de Educação Popular, através da qual as repúblicas nascentes, sob a influência dos ideais da Revolução Francesa, estabeleceram um sistema público de educação. Este movimento resultou na criação de escolas únicas, laicas, gratuitas e obrigatórias, com objetivo de acabar com o domínio da sociedade aristocrática e construir uma nova sociedade democrática.

Esta discussão se amplia e assume contornos próprios na América Latina, que foi constituída a partir do domínio e exploração do povo europeu. A Educação Popular, de acordo com Paludo (2015), foi

construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (2015, p. 220).

Assim, a Educação Popular foi incorporando um fazer político-pedagógico a fim de construir uma sociedade mais justa (Mejía, 2014).

2.2.1 América Latina - diálogo possível com a Educação Popular

Esta subseção está organizada de forma a trazer, historicamente, na América Latina, as primeiras ideias de educação presentes nos principais líderes da América Latina do século XIX, que buscavam a independência deste continente do domínio dos exploradores europeus e viam na educação o meio para valorizar suas culturas, seus hábitos e seus saberes oriundos dos povos originários, contrapondo-se à hegemonia europeia e ao meio de autonomia para a sobrevivência.

A Educação Popular segue um percurso peculiar na América Latina e no Brasil. A diferenciação entre as nações se justifica, em parte, pela diversidade linguística: enquanto a maioria

dos países latino-americanos têm o espanhol como idioma oficial, no Brasil, predomina a língua portuguesa. No entanto, compartilham um passado marcado pela exploração e dominação de potências europeias, que aqui desembarcaram com o intuito de extrair riquezas e impor sua visão de mundo.

Paludo (2015) ressalta que a chegada e a fixação dos colonizadores europeus na América Latina resultaram na imposição de um domínio colonial sustentado pela destruição das civilizações originárias, como os maias, astecas, incas e os povos indígenas brasileiros. Este processo levou ao desmantelamento de suas culturas e estruturas sociais, políticas e econômicas. Assim, foi instituída uma sociedade capitalista dependente, cuja dinâmica atendia aos interesses da elite aristocrática europeia.

De acordo com Paludo (2015), este tipo de exploração não se preocupava com as necessidades internas de sua população, com o desenvolvimento local e muito menos com a superação do colonialismo, sendo este período marcado pela concentração de riqueza nas mãos dos exploradores europeus e pela produção da pobreza e da miséria internamente. A autora sugere, porém, que, apesar da dominação colonial, houve, por parte da população local negra, mestiça, indígena e empobrecida, atitudes de resistência e luta para se contrapor à ideologia dominante, por exemplo, tem-se relatos de pessoas escravizadas que fugiam das fazendas e formavam diferentes quilombos, que eram locais de encontro e refúgio de sujeitos que não suportavam as torturas da escravidão, ocasionando outras organizações sociais, culturais de solidariedade, resistência e luta. Além das pessoas escravizadas, havia a resistência dos povos originários, que queriam a independência das colônias europeias de exploração.

O movimento de resistência tem uma forte presença nos países da América Latina, que buscavam a independência, sendo liderados por grandes pensadores como José Martí, Sarmiento e Bolívar, que se destacaram na análise e na formulação de propostas para o desenvolvimento econômico, político e social da região, tendo a educação como caminho para o desenvolvimento. A Educação Popular, nesse contexto, passa a ganhar grande relevância para estes pensadores, pois buscavam valorizar sua cultura, sua língua e sua história, contrapondo-se ao domínio europeu.

Mejía (2014) apresenta quatro momentos históricos marcantes na construção da Educação Popular como uma proposta educativa e uma intenção política voltada para os interesses das classes populares. O primeiro momento está relacionado aos pensadores Simón Rodríguez, José Martí, Domingos Sarmiento e Andrés Bello, que queriam criar escolas públicas com conteúdos com sentido americano, sendo que Simón Rodríguez foi o mais explícito em falar de educação como algo popular que deveria ter três características fundamentais, assim apresentadas por Mejía (2014, p. 4): “Somos americanos, e não europeus, inventores, e não repetidores. Educa para que não sejam

mais servos de mercadores e clérigos. Seja capaz de ter uma arte ou ofício para ganhar a vida por seus próprios meios” (tradução nossa).

O objetivo de Rodriguez era a formação de pessoas respeitando a territorialidade e a cultura emergente, visando garantir a autonomia para a sobrevivência dos indivíduos nas novas nações que estavam surgindo a partir da independência.

O segundo momento acontece na primeira metade do século XX, com a criação de universidades populares, que apresentavam características diferenciadas. O autor destaca instituições do Peru⁴, El Salvador⁵ e México⁶, que tinham como foco a educação dos trabalhadores. Nessas universidades, o conteúdo, o tempo e a forma do ensino eram adaptados aos interesses dos estudantes, visando também o desenvolvimento da consciência crítica sobre seu lugar e papel na história, além de orientarem a organização social para os interesses destes grupos.

O terceiro momento refere-se às escolas vinculadas às sabedorias aymara e quechua, com destaque para a Escola Ayllu de Warisata, na Bolívia, promovida por Elizardo Pérez (1962). Estas escolas se fundamentavam em uma prática educativa específica dos grupos indígenas, derivada de sua cultura, e traziam uma proposta de educação que envolvia movimento, processo, criação cultural e transformação social. O objetivo destas escolas era construir "*escuelas del esfuerzo*", baseadas no trabalho, com a concepção de que a escola estava intrinsecamente ligada à comunidade.

Por fim, o quarto momento engloba as escolas voltadas aos grupos mais vulneráveis da sociedade, com a educação integral popular como base do "*Movimiento Fé y Alegría*", idealizado pelo Padre Vélaz desde 1956. Estas escolas tinham como característica “uma educação para romper com as cadeias mais fortes da opressão popular mediante uma educação mais extensa e qualificada” (Mejía, 2014), com o objetivo de impulsionar transformações sociais por meio da educação.

Estas experiências são denominadas por Mejía (2014) como os quatro troncos históricos da Educação Popular. O autor destaca que, na década de 1960, o educador Paulo Freire surge como um grande expoente da Educação Popular, desenvolvendo uma educação libertadora, tanto no nível teórico, quanto prático, configurando, assim, o quinto tronco dessa trajetória.

Nas palavras de Mejía:

⁴ Universidade Popular Gonzales Prada, fundada em 1921, tendo José Carlos de Mariátegui como uma das principais fontes da Educação Popular da América Latina. (ver Santos: 2022). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122022000100302

⁵ Universidade de El Salvador, a única pública do país, do início do século XX.

⁶ Universidade Autônoma do México, fundada em 1910.

(...) na década de 60 do século passado, constituiu um quinto tronco que originaria uma série de processos que tomariam novamente, o nome de Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogia Crítico-Social, Pedagogias Comunitárias, da qual Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular em Recife, seria seu expoente mais conhecido (2014, p. 5, tradução nossa).

Como podemos ver, a Educação Popular na América Latina tem sua origem em uma concepção ideológica e política, além de ter um agir pedagógico que se opõe à ordem vigente e ao pensamento da classe dominante, que detém o poder político e econômico. Trata-se, portanto, de uma corrente pedagógica que se fundamenta na cultura dos povos e nos movimentos sociais, com uma natureza política voltada para uma educação libertadora, sendo contrária aos métodos tradicionais de ensino. Paludo (2015), de forma concisa, apresenta os principais pensadores que contribuíram para o desenvolvimento desta concepção de educação.

... José Martí (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), como prática da liberdade (2015, p. 224).

Os diferentes tempos e espaços apresentados nesta citação demonstram que a Educação Popular encontra, nos diferentes povos da América Latina, uma concepção de educação voltada para a construção de uma ordem social que reflete seus povos e sua cultura, seus interesses e a possibilidade de criar uma sociedade livre e participativa nas decisões políticas de forma consciente e autônoma. Nesse contexto, destaca-se também a Revolução Cubana (1959), que mostrou ser possível construir uma nação com identidade própria e livre da interferência do domínio europeu e norte-americano, envolvendo sua população na reforma agrária e em programas de alfabetização de adultos.

Outro período igualmente importante na América Latina foram os anos 1960, quando países como Bolívia e Chile viviam sob governos populares que buscavam implementar reformas agrárias e alfabetizar suas populações. Durante seu exílio (1964 a 1970), Paulo Freire esteve nestes dois países e sistematizou, no Chile, sua experiência em alfabetização que se espalhou por toda a América Latina (Haddad, 2019) por meio dos livros Educação como Prática da Liberdade, de 1967 e Pedagogia do Oprimido, 1968. A repressão política, fruto das ditaduras militares implantadas, nesse período, silenciou e perseguiu sua população. Segundo Jara (2021, p. 11) “(...) as ditaduras têm uma dupla cara repressiva, e também uma cara que possibilitou o espalhamento de todo esse

pensamento a nível de toda América Latina (...) os processos políticos têm duas dimensões: a dimensão da resistência e a dimensão da criatividade”.

Neste cenário, Jara (2021) situa o marco histórico-teórico da década de 1970, destacando obras como *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; *Causa Popular e Ciência Popular*, de Orlando Fals Borda; *As Veias Abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano; *Teologia da Libertação*, de Gustavo Gutiérrez, e *Sobre Ética da Libertação*, de Enrique Dussel, além do *Teatro de Arena e do Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal. Estes pensadores integraram o contexto de luta, valorização cultural e transformação das relações econômicas, sociais e políticas, elementos fundamentais para a concepção da Educação Popular.

Segundo Brandão (2008), a Educação Popular inicialmente possuía uma dimensão predominantemente latino-americana, com novos intérpretes, campos de atuação e criação de organizações, como o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL)⁷. Nos anos subsequentes, ocorreu uma verdadeira internacionalização desse movimento educacional.

2.2.2 Momentos históricos que marcam a Educação Popular no Brasil

Este entrelaçamento de pensadores e de práticas de uma educação libertadora vai repercutir em cada país de uma forma singular. A caminhada da Educação Popular, no Brasil, contou com situações marcantes desde o começo Primeira República, quando seu sentido estava vinculado ao direito à educação escolar básica; depois à educação do proletariado (Movimento Anarquista) e, por fim, à educação da Escola Nova. Na década de 1960, os movimentos de cultura popular influenciaram a concepção de educação de Freire e, nos anos 1980, o período de redemocratização foi um momento de reconstrução e emergência de movimentos populares, como nos indica o trabalho de Eder Sader (1988). Já no século XXI, a educação passou a se referir ainda à conscientização e à transformação social, ampliando sua abrangência para áreas do meio ambiente, saúde, cultura etc.

Assim, a Educação Popular no Brasil atravessou fases marcantes. Paulo (2018) destaca que o período inicial da República (1889) representou uma fase embrionária para uma concepção emancipatória de educação no país. Esse período foi caracterizado por altas taxas de analfabetismo, e a instrução popular começou a ser vista como essencial para o desenvolvimento nacional. A autora destaca a atuação do deputado federal por Sergipe, Manoel Bonfim, que propôs reformas na área da educação, vendo-a como uma solução para a ignorância: “(...) Manoel Bonfim acreditava

⁷ O CEAAL foi criado em 1983 e é uma organização que reúne instituições de Educação Popular, pesquisa e comunicação, apoio organizativo em diversos países da região. Teve Paulo Freire como primeiro presidente.

que instrução popular e educação popular eram sinônimas, sendo o termo popular compreendido como salvação para os problemas daquela época, marcados pela inexistência de políticas educacionais de instrução pública” (Paulo, 2018, p. 133). Portanto, esta era a concepção de uma educação pública para todos.

O início do século XX foi marcado pela chegada de um grande número de imigrantes europeus ao Brasil para o trabalho no campo e nas indústrias, trazendo consigo as práticas das escolas anarquistas, socialistas e comunistas (Brasil, 2014, p. 29). Segundo Brandão (2008), nesse período, surgiram, em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, projetos de educação realizados pelas pequenas escolas de trabalhadores, destinados a operários adultos e filhos de operários. O autor ainda afirma que esse foi um momento no Brasil em que houve a experiência de uma educação transgressora.

Os movimentos surgiram no contexto de luta de classes no sistema capitalista e visavam disputar um projeto alternativo ao sistema econômico capitalista, apresentando, com isso, um fazer pedagógico-político como processo não formal de educação, ou seja, à parte do Estado. Ademais, Paulo (2018) destaca que o movimento anarquista teve atuação forte na luta pelo direito à educação escolar, associada a processos emancipatórios.

Nesse período (1920/1930), educadores e pensadores da Escola Nova vislumbravam uma escola laica, pública, gratuita e de qualidade para todos, cujo objetivo era a quebra da hegemonia das escolas católicas, que eram pagas e não atendiam a todos que queriam estudar. Brandão (2008) cita a formação de Comitês Pró-Liberdade de Consciência, cujo objetivo básico era a democratização da educação mediante a criação de redes de escolas públicas e laicas. O autor salienta que esta foi a primeira vez que se usou o nome Educação Popular no sentido político e ideológico.

Nos anos de 1930, iniciou-se um novo cenário político. Getúlio Vargas, por meio de tropa militar e o apoio de elites políticas descontentes, impediu a posse de Júlio Prestes e assumiu a presidência do Brasil. O golpe mudou a estrutura do poder, quando a elite agrária foi substituída por uma burguesia interessada no desenvolvimento econômico industrial do país. Inicia-se um processo de industrialização e urbanização de forma intensa, com mudanças na configuração das cidades, provocadas pela migração das pessoas do campo para o meio urbano. Para tanto, fazia-se necessária a qualificação da mão de obra, e o alto índice de analfabetismo começou a incomodar.

Dessa forma, a concepção do sistema educacional foi direcionada para educar e preparar a mão de obra da população, visando o desenvolvimento nacional. A alfabetização das pessoas passou a integrar os debates políticos, econômicos e sociais, abrindo espaço para os pensadores da Escola Nova iniciarem uma luta em defesa da escola pública. Vieira (2000) esclarece que os

pensadores escolanovistas buscavam a modernização da administração escolar, dos conteúdos ensinados e dos métodos de ensino, alinhados a um processo de modernização geral da sociedade brasileira.

As pressões se materializam em medidas como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, cujo ministro foi Francisco Campos, bem como a ampliação da educação para adultos, presente na Constituição de 1934, e a inclusão de faculdades, aptidões e tendências vocacionais voltadas para as classes menos favorecidas na Constituição de 1937 (Beisiegel, 1982).

O período ficou conhecido e marcado pelo nacional desenvolvimentismo, e a concepção de educação do Estado era formar mão de obra qualificada para atender ao sistema econômico, sem nenhuma perspectiva de emancipação política do sujeito. Nos anos de 1940 e 1950, o sistema educacional foi caracterizado por campanhas de alfabetização da população⁸, o que permitiu uma ampliação das bases eleitorais. Nesse período, apenas as pessoas alfabetizadas podiam votar. Havia uma desconsideração às pessoas não alfabetizadas, como se elas não fossem capazes de fazer escolhas e de participar do direcionamento do país. Esta será a base para críticas e posicionamentos dos movimentos de cultura popular ao sistema educacional tradicional formativo.

Este foi um período de manifestações de cultura popular que ganharam destaque no cenário nacional; os movimentos estudantis se organizam e se envolvem nos debates nacionais, e a educação das camadas populares, principalmente, voltada para a alfabetização de adultos, viveu seu momento de “visibilidade” social (Brasil, 2014).

Neste contexto, surge o pensamento de Paulo Freire, que foi o principal idealizador de uma educação emancipatória e transformadora de sujeitos, e teve nos movimentos de cultura popular as agências prioritárias de criação de suas ideias e realização de experiências. Freire (2003) destacou a natureza crítica, política e libertadora da Educação Popular em um trabalho com o povo destinado às classes populares. E ainda era contrário às metodologias tradicionais de ensino, que visavam apenas a transmissão de conhecimentos. Em suas palavras: “O grande problema de nossa educação atual é a sua inadequacidade, fora do tempo e superposta aos espaços culturais do país, inorganicidade. Não dialoga com o clima cultural que está envolvendo o país, daí sua inorganicidade” (2003, p. 11).

Destaca-se, no ano de 1958, o Seminário Regional do Recife, quando Freire expôs sua concepção de educação com o povo a partir de um relatório intitulado *A educação dos adultos e as populações marginais, o problema dos Mocambos*, que tratava do analfabetismo como

⁸ Podemos destacar as seguintes campanhas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947); Campanha Nacional de Educação Rural (1952), e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) (Haddad, 2000).

consequência das relações de uma sociedade injusta e desigual, opondo-se ao preconceito contra o analfabetismo, atribuindo como as condições de pobreza e a ignorância que eram advindas de uma sociedade injusta e desigual. E, por fim, o educador denunciava a dependência econômica e cultural do país como raiz dessa submissão. Este encontro foi preparatório para II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos⁹ no Rio de Janeiro, que foi um espaço para Freire debater a Educação Popular (Vieira, 2000).

Esse autor enfatizou a indissociabilidade entre Educação, Amorosidade, Política e Transformação Social. Reis e Teixeira (2020) afirmam que Freire denunciava uma sociedade injusta mas anuncia uma sociedade fraterna, solidária, amorosa e anticapitalista.

Assim, os movimentos sociais e culturais se fortaleceram e se destacam, dando espaço para o surgimento de uma Educação Popular, como: 1) o Serviço de Assistência Rural (SAR), que utilizou o rádio para desenvolver atividades educativas no Rio Grande do Norte e inspirou a criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) com discussão de Educação Popular pelo rádio; 2) o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), cuja ação iniciou-se com programa via rádio e tinha vínculo com Ministério da Educação; 3) o Centro Popular de Cultura (CPC) em 1962, em Recife - PE, inspirado nos Movimentos de Cultura Popular de iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha por ação a arte permeada de conteúdo político. O centro, além disso, tinha autonomia em seu funcionamento e organização; 4) o Movimento de Cultura Popular durante a prefeitura de Miguel Arraes; 5) o projeto “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal - Rio Grande do Norte, de iniciativa do governo estadual, com a ajuda de comitê de bairros, que via a questão do analfabetismo como prioridade; 6) a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), realizada em Paraíba; 7) a alfabetização de adultos em Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, uma experiência de Paulo Freire, e 8) o Programa Nacional de Alfabetização, no governo João Goulart. Todas estas experiências tinham como centralidade os sujeitos em seu contexto de vida.

Por seu trabalho e pesquisa em educação, Freire foi coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, no governo de João Goulart, concebendo a Educação Popular como um movimento político, educativo e cultural ligado a processos de mobilização e organização das classes populares. Através da abordagem dialógica e problematizadora, a educação visa a conscientização crítica e a transformação social, assim, Freire enfatiza a indissociabilidade entre educação, política e transformação social, se transformando na Educação Popular libertadora.

⁹O congresso tinha por objetivo avaliar as iniciativas e ações realizadas na alfabetização de adultos.

O golpe civil militar de 1964 ceifou toda a perspectiva de uma educação emancipadora e política. Onde havia movimentos organizados, incluindo os ligados à Educação Popular, os seus integrantes foram perseguidos e intimidados (Brasil, 2014). Apesar do endurecimento do regime, ainda existiam manifestações de oposição à ditadura, com destaque para o movimento estudantil, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os grupos da juventude católica.

A Educação Popular como forma de resistência, transgressão e reivindicação de direitos e da democracia fez com que os militares agissem de forma muito dura com repressão, censura, tortura e morte. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, oficialmente, o governo militar manteve alguns programas de caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), dirigida por evangélicos norte-americanos, de caráter assistencialista, que servia aos interesses dos militares, mas esta ação não durou muito e, após uma série de críticas a sua condução, foi extinta entre 1970 e 1971.

De acordo com os autores supracitados, os militares sabiam que a educação não podia ser negligenciada por ser um canal de mediação com a sociedade, e havia também a necessidade de atender ao modelo socioeconômico implementado pelo regime militar, ligado aos interesses do capitalismo liberal. Para tanto, era preciso formar uma mão de obra técnica qualificada. Assim, nas palavras dos autores, no início,

(...) a atitude do governo autoritário foi de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados, poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente com Mobral e o ensino supletivo, os militares buscaram reconstruir através da educação sua mediação com setores populares (2000, p. 118).

Ao fim do regime militar, em 1985, Paulo (2018) relata que o país viveu um período de intensa visibilidade dos movimentos populares, que emergiram após o período de repressão, como os que lutavam pela redemocratização, as Campanhas Diretas Já, as mobilizações para uma nova Constituição, a atuação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) na ocupação e resistência no campo e na cidade, e os movimentos sindicais, que criaram a CUT, entre outros. Nesse processo, a Educação Popular recupera suas bandeiras históricas no processo de reabertura política do país, sob a liderança dos fóruns em defesa da Educação, e mantém-se reconectada com a organização popular e política em busca da redemocratização do estado brasileiro (Brasil, 2014).

Os movimentos populares ligados à educação reviveram as suas bandeiras históricas e começaram a lutar por direitos e garantias na nova constituição que estava sendo elaborada. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, depois de muitas lutas e discussões, no Art. 205, a educação como direito público subjetivo; no Art. 208, a garantia do Ensino Fundamental

obrigatório e gratuito, independentemente da idade, estabelecendo ainda, no Art. 214, o prazo de dez anos para erradicar o analfabetismo¹⁰. Destaca-se ainda o Art. 14, que estabelece que o voto é facultativo para os analfabetos, possibilitando a todos que queiram participar das escolhas de seus representantes políticos.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos passou a se configurar como direito subjetivo de alfabetização e de percurso escolar continuado, fortalecendo os movimentos populares ligados à Educação Popular, que passaram a integrar os fóruns regionais e nacionais para discutirem esta etapa da educação, além de apresentar métodos específicos para o agir pedagógico, voltados para a formação docente que atuarão nesta modalidade. A mobilização em favor da EJA contribuiu para o surgimento de discussões dos fóruns de Educação Popular, de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, no ano de 1989, Paulo Freire, já de volta do exílio, foi nomeado secretário de Educação da prefeitura de São Paulo, cuja prefeita era Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. Dentro do processo de redemocratização, sua nomeação para a pasta foi marcada por muita expectativa e feitos que refletissem o seu pensamento sobre educação. Nas palavras de Rêses, Vieira e Reis (2012),

Entre as marcas de sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação está a criação do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo, programa criado em parceria com os movimentos sociais e populares. Era uma forma de restabelecer alianças entre a sociedade civil e o Estado. Ele também empreendeu esforços para a criação e o fortalecimento da gestão democrática e participativa com a reativação dos conselhos escolares, da revisão curricular e da recuperação salarial dos professores (2012, p. XX).

A passagem de Freire mostrou que é possível uma gestão democrática com a participação da comunidade nas decisões da escola. O movimento de Educação Popular, que reflete a classe popular continua firme para o exercício de seus direitos, exigindo do poder público a efetivação da educação com base na realidade dos sujeitos, em sua visão de mundo e nas condições que os cercam, engloba

... uma proposta dialógica, que busca participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas, depois e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e nas estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos (anti)capitalistas (Brasil,, 2014).

A trajetória histórica de concepção e construção da Educação Popular mostrou o caminho possível para uma educação conscientizadora, crítica e transformadora da ordem social, política e econômica. Em diálogo e expansão na América Latina, fortaleceu um fazer político-pedagógico

¹⁰ Este artigo não cumpriu o planejado, tendo a questão de luta dos movimentos populares para sua efetivação.

voltado para os interesses e realidade de seus povos, valorizando suas diferentes culturas, buscando sua independência cultural e resistindo ao domínio hegemônico. A Educação Popular, portanto, tem a marca da luta para a construção de um mundo melhor e mais justo com a participação popular para a garantia do direito à educação e emancipação política.

3. EDUCAÇÃO POPULAR NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo, serão abordados a Educação Popular no Distrito Federal, incluindo a história de Brasília, um breve relato da formação do sistema de educação do Distrito Federal, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos e os principais documentos do Distrito Federal que orientam esta modalidade de educação. Em seguida, serão discutidos o desenvolvimento da Educação Popular na Região Administrativa de Ceilândia e do Paranoá/Itapoã e o fazer pedagógico de dois movimentos populares Cepafre e CEDEP.

3.1 Brasília sob o olhar de uma brasiliense

Brasília, a nova capital federal, foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek¹¹. Sua gênese é fruto do sonho profético de um sacerdote católico Dom Bosco¹², com o interesse político surgindo após a transferência da família real portuguesa para o Brasil, que idealizou a capital do Brasil no interior da nação (1807), culminando na missão dos bandeirantes que entravam no interior para o reconhecimento do território. A Constituição de 1891 definiu uma área de 14.400 quilômetros quadrados, no Planalto Central, para o Distrito Federal. A missão de exploradores denominada Missão Cruls delimitou esta área no estado de Goiás, assim, o Distrito Federal está situado na região Centro-Oeste e, dentro de seu limite geográfico, encontra-se Brasília e as regiões administrativas. A cidade começou a ser construída em 1956 e foi inaugurada em 1960, assim, Brasília foi construída e inaugurada em tempo recorde, fruto do trabalho árduo de milhares de brasileiros.

Brasília é uma cidade com ruas amplas e quadras residenciais arborizadas, sendo um verdadeiro jardim numa cidade grande que possui, atualmente, perto de três milhões de habitantes¹³ em todo Distrito Federal. O plano-piloto foi desenhado pelo urbanista Lúcio Costa e pelo arquiteto Oscar Niemeyer, que deixou a sua marca de modernidade nos prédios públicos. Barroso (2008, p. 86) afirma que:

(...) Brasília é o testemunho e a presença daquilo que parece impossível em uma cidade. Quando Lúcio Costa inventou essa cidade e Niemeyer materializou essa invenção, eles pintaram, definitivamente, a paisagem no interior do Brasil, na estrutura e na arquitetura

¹¹ O presidente Juscelino Kubitschek sancionou a Lei nº 3273, de 1 de outubro de 1957, que fixou a data de 21 de abril de 1960 para a mudança da capital federal para Brasília.

¹² Dom Bosco é um santo católico e um dos padroeiro de Brasília. Ficou conhecido por ter tido um sonho em 1883, no qual viajava pela América do Sul e chegava a uma região entre os paralelos 15° e 20°, e um anjo lhe disse que nesse local apareceria "a terra prometida", "uma riqueza inconcebível". Esta região corresponde à área de construção de Brasília.

¹³ Dados do IBGE de 2022 apontam que o Distrito Federal possui 2.817.381 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/panorama>. Acesso em 16 jan. 2025.

que são indissociáveis. (...) a cidade é, na paisagem urbana, uma imagem que dá o tom daquilo que a sua construção representou.

A beleza de Brasília contrasta com os problemas vivenciados por toda cidade que cresce e segrega sua população pertencente às camadas populares. Estas pessoas foram habitar as cidades periféricas, ao entorno de Brasília, que surgiram a partir da vinda de trabalhadores da região Norte e Nordeste do Brasil para trabalharem na construção da cidade. Estas cidades são denominadas de regiões administrativas e apresentam os desafios da moradia, urbanização, transporte público, segurança, saúde, educação e cultura. Além disso, possuem histórias vivenciadas e narradas por seus moradores, como é o caso do Paranoá/Itapoã, onde os seus moradores lutaram para ocupação e permanência, ou Ceilândia, que foi criada com o estigma de “erradicação de favelas”, tendo, em seu nome, o significado para “Campanha de Erradicação de Invasão”, e **lândia**, derivado da língua inglesa, que significa terra. Reunindo suas letras, é possível ter o seguinte significado: terra para abrigar invasores, ou seja, pessoas que não são bem-vindas na cidade. Estas cidades são vivas, e mais adiante conheceremos suas trajetórias.

Nestas cidades, as contradições se materializam e a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular ganha espaço e se fundamenta a partir da organização de seus moradores, que buscam uma nova forma de educação e alfabetização. Esta perspectiva educacional engloba mais do que ensinar a ler e a escrever, mas visa proporcionar uma educação emancipadora, garantindo, assim, a real cidadania política.

Brasília, como sede política e administrativa do país, abrigou diferentes tipos de governos, desde populares até ditatoriais, e, no ano de 2025, vive sob um governo democrático. A cidade é habituada com os movimentos populares, que se dirigem à capital federal para reivindicarem direitos e exercerem sua participação popular. Em 2023, a cidade viveu momentos de instabilidade da democracia, quando grupos de extrema-direita tentaram dar um golpe de Estado contra o resultado da eleição direta do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mas fracassou.

É nesta cidade que os movimentos populares vão surgindo, se consolidando e incorporando a singularidade dos seus territórios, bem como de sua gente no respeito às instituições democráticas.

3.2 Distrito Federal - caminhos da EJA

A Constituição Federal Brasileira de 1891 definiu Brasília como futura capital brasileira que estaria localizada no interior do país. Em 1956, o governo Juscelino Kubitschek¹⁴ iniciou a

¹⁴ O presidente Juscelino Kubitschek sancionou a Lei nº 2.874, em 19 de setembro de 1956, que autorizou a construção de Brasília e a transferência da capital do Brasil para o Planalto Central.

construção da nova capital sob o ideal de ser uma cidade inovadora, moderna, esteticamente bem desenhada e capaz de desenvolver um pensamento crítico e progressista.

Barroso amplia esta explicação (2008, p. 39):

... Brasília foi construída a 1000 metros de altitude e a 1000 quilômetros das duas metrópoles, Rio de Janeiro e São Paulo. Nela o aço e o concreto se afinam aos sentimentos do homem moderno no Brasil a primazia do plano artístico coube à arquitetura, o importante era criar algo novo, ali onde o solo ainda era virgem.

Esta concepção de cidade envolvia a educação e seus idealizadores, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, tinham a intenção de criar um sistema educacional com princípios de educação democrática que valorizassem os saberes do povo (Costa et al. 2019). Assim, a educação foi pensada para ser acessível a todos, promovendo o desenvolvimento integral do estudante a fim de contribuir para o progresso social, econômico e político do país.

Na próxima seção, será apresentado o panorama do sistema educacional do Distrito Federal, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, analisaremos como a EJA se desenvolveu no contexto da educação formal, as influências das legislações federais e as especificidades da legislação local do DF.

3.2.1 Educação de Jovens e Adultos no DF: um panorama

Para a construção da cidade, o presidente JK criou uma empresa estatal responsável para gerenciar e coordenar a construção da nova capital, denominada Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap)¹⁵. O sistema educacional estava dentro da estrutura da Novacap, que comportava o Departamento de Educação e Saúde e, posteriormente, foi transformado no Departamento de Educação e Difusão Cultural, e tinha por objetivo promover atividades educacionais até a implementação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal.

O diretor da Novacap, Ernesto Silva¹⁶, solicitou a Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um plano para o sistema escolar público de Brasília. Oliveira (2022) aponta que, nesse período, Anísio Teixeira delimitou as linhas básicas do Plano de Construção Escolares de Brasília. E os documentos da época indicavam que as ações educacionais eram voltadas para as crianças e adolescentes, mas não era mencionado o atendimento às pessoas adultas não alfabetizadas.

¹⁵ A criação da Novacap está inserida na lei supracitada.

¹⁶ Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>. Acesso em 16 jan. 2025.

No ano de 1959, o governo federal, por meio do Decreto nº 47472, de 22 de dezembro, instituiu a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) como a responsável pelo sistema de Educação de Brasília, retirando da Novacap esta prerrogativa. Costa et al. (2019), ao abordarem a alfabetização de adultos, afirmam que “... a presença de adultos só é mencionada nos relatórios da CASEB quando se referem aos centros culturais e de recreação para a comunidade onde estes eram esperados para atividades de aprendizagem de trabalho ou para práticas esportivas” (2019, p. 22).

Nesse período, Oliveira (2022) demonstra que havia pressão pelas escolas noturnas e afirma que “começa uma longa trajetória de luta e pressão pelo reconhecimento do direito de educação dos trabalhadores à escola noturna mesmo que os próprios gestores públicos não desejassem assumir a sua existência” (p. 53). No ano de 1964, a autora indica a abertura de seis escolas no período noturno nas quadras 106, 108, 114, 206 e 304 na Asa Sul e uma na Asa Norte. Essas escolas se concentravam no plano-piloto, mas, à medida que a população crescia nas cidades-satélites, começou a pressão para abertura de escolas em diferentes regiões, principalmente no noturno. A jornada diária de um adulto trabalhador é voltada para sustento de sua família e, mesmo cansado, o turno noturno é mais viável para estudar e aprofundar conhecimentos, buscar uma melhora profissional.

¹⁷ Este decreto possui quatro justificativas que julgamos interessantes para esclarecer no texto: CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, o presidente decreta a criação do programa nacional de alfabetização”. In: BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](#). Acesso em 8 jan. 2025.

políticas de alfabetização de adultos porque utilizava a perspectiva de uma educação emancipatória, baseada nos Círculos de Cultura.

O golpe civil militar em 1964 extinguiu este programa e o material produzido. No entanto, o governo precisava ter uma ação para enfrentar os baixos níveis de escolaridade da população a fim de atender a proposta de um grande país que os militares pensavam em construir e criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem assim esse período:

Na verdade, este setor de escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacionais e internacional seria difícil conciliar a manutenção dos mais baixos níveis de escolaridade da população, uma proposta de um grande país como os militares propunham se construir. Havia ainda a necessidade da respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos de modelos socioeconômico implementado pelo regime militar (2000, p. 114).

No Distrito Federal, o Mobral foi instalado em 15 de agosto de 1970. Apesar de ser proibida a utilização do sistema Paulo Freire, Costa et al. (2019) afirmam que existem depoimentos de monitores que utilizavam diferentes práticas pedagógicas para alfabetizar, inclusive inspiradas na alfabetização de Paulo Freire. No entanto, não atingiu o objetivo de superar o analfabetismo.

Em agosto de 1971, foi criada a Lei nº 5692, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e deu outras providências. No capítulo quatro, foi apresentado o Ensino Supletivo, cuja finalidade era suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham conseguido concluir na idade própria; facilitar a certificação e proporcionar a versão pró-vagas nos graus seguintes, no intuito de formar mão de obra. Outro ponto de destaque tem como referência a realização dos exames de conclusão do 1º grau que seriam aplicados para maiores de 18 anos e, para o 2º grau, para maiores de 21 anos¹⁸.

Haddad e Di Pierro (2000) sintetizam a legislação da seguinte forma: “Portanto o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, replicar e reciclar o presente formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional através de um novo modelo de escola” (2000, p. 117).

Para atender à legislação, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) organizou mais duas escolas públicas e gratuitas de adultos, a saber: Centro de Estudos Supletivos Verde Oliva

¹⁸ O ensino de 1º e o 2º grau desta lei refere-se, atualmente, ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, respectivamente,, instituídos pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

(CESVO), que atendia alunos do Ensino Médio com avaliação em processo, e o Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul (CESAS), criado em 1973, que oferecia a Educação de Jovens e Adultos nos três turnos (manhã, tarde e noite) e criou fases de Ensino do Supletivo, que foram assim definidas: Fase I - alfabetização que estava ao encargo do Mobral; Fase II e III - mantidos pela SEDF que correspondia ao 1º grau e tinha vínculos com o Programa de Instrução Personalizada e Projeto Minerva, e Fase IV, que correspondia ao 2º grau, ofertada pelo CESAS e CESVO, com avaliação em processo. Nas demais unidades escolares, os estudantes eram preparados para a prestação de exames de suplência.

Oliveira (2022) nos apresenta uma tabela que representa o cenário da população do DF e o número de pessoas que não sabiam ler e escrever nos anos de 1970 e 1980, que iremos reproduzir.

Tabela 1: População do Distrito Federal total, 15 anos ou mais, segundo analfabetismo Tabela com quatro colunas contendo dados quantitativos da população do Distrito Federal dos anos de 1970 e 1980.

Ano	População Total	População com 15 anos ou mais	Não sabem ler e escrever
1970	535.079	307.685	53.938
1980	1.176.935	732.258	85.798

Fonte: Oliveira (2022), p. 102.

Nesta tabela é possível observar que a população do DF, durante os anos 1970 a 1980 cresceu quase 120%. A população com 15 anos ou mais cresceu 138% e a população que declarou não saber ler e escrever aumentou 59%. Estes dados demonstram que a forma de organização do sistema educacional não foi eficaz para combater o analfabetismo, e nem produziu uma melhora educacional às pessoas.

Durante o processo de redemocratização, devido à pressão da sociedade e dos movimentos populares, a educação passou a ser tratada na Constituição Federal de 1988 como direito público e subjetivo. Segundo esta lei, a qualquer momento, o sujeito pode começar ou retomar os seus estudos, ou seja, ampliou o acesso à educação a todos que queiram estudar. A Educação de Jovens e Adultos tornou-se, assim, uma modalidade específica da Educação Básica.

Para atender aos dispositivos da constituição federal, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, sendo a principal legislação da educação brasileira e abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. A Educação de Jovens e Adultos é contemplada na seção V, Artigos 37 e 38, que tratam a EJA como modalidade de Educação Básica, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso. A legislação, desse modo,

evidenciou a importância em garantir a escolarização daqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada.

Outra legislação pertinente ao campo da EJA é a Resolução CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para EJA, como função reparadora, qualificadora e equalizadora. Além disso, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, que dispõe as diretrizes e metas estratégicas para as políticas educacionais no decênio 2014 e 2024, cujas metas 8, 9 e 10 têm por objetivo elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e ofertar a EJA integrada à educação profissional.

A elaboração desses diversos documentos evidencia a mobilização da sociedade civil e dos movimentos populares engajados na Educação de Jovens e Adultos. Eles buscam assegurar que as especificidades do educando trabalhador, sejam consideradas. Contudo, essa modalidade de ensino enfrenta um espaço de luta contínua para a efetivação e manutenção dessas garantias.

A seguir, serão apresentadas algumas legislações que destacam a escolarização de pessoas adultas no Distrito Federal.

3.2.2 Documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Currículo em Movimento e Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos

Na atualidade, esta modalidade de ensino conta com dois documentos norteadores no Distrito Federal: o Currículo em Movimento (2018) e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (2020), que tratam da educação de jovens e adultos. Os sujeitos da EJA são trabalhadores que buscam estudar para obter melhores condições de vida. Ainda englobam, no conjunto da diversidade brasileira, camponeses, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua, indígenas, quilombolas, imigrantes e refugiados que não concluíram os estudos. Portanto, deve-se ter uma sensibilidade perante a realidade de vida desses sujeitos.

O Currículo em Movimento é o documento que trata da seleção de conteúdos e objetivos da EJA e da metodologia para o seu desenvolvimento. Neste contexto, faz um detalhamento dos objetivos de cada conteúdo tratado em sala de aula; orienta que o material escolar deve ir além do livro, utilizando, como exemplo, portfólios, murais, relatórios, feiras, saraus e outros, e trata ainda da avaliação em sala de aula que deve reconhecer as possibilidades e as necessidades de aprendizagem do educando ao longo da vida escolar, e não apenas em momentos fragmentados e descontextualizados. Além disso, tem um olhar significativo para o docente desta área, que deve se posicionar como pesquisador e buscar aprimorar o material didático oferecido.

O currículo é composto pelos seguintes eixos integradores: cultura, que se refere ao acúmulo de saberes do ser humano; trabalho, considerado a parte essencial dos sujeitos da EJA e tem o desafio de dialogar com o mundo do trabalho, trazendo sentido aos alunos da EJA, e a tecnologia, pois é preciso conhecer os avanços tecnológicos vividos pela humanidade não apenas como inclusão digital, mas com acesso às Tecnologias da Informação, inclusive internet em banda larga e uso e desenvolvimento de *software* livre.

Ainda em relação aos eixos, vale considerar que estes se relacionam entre si e permeiam todo o processo de desenvolvimento dos conteúdos, mantendo o diálogo entre as áreas do conhecimento e favorecendo o acontecimento do trabalho interdisciplinar que dá sentido aos saberes construídos e constituído, ou seja, trazem sentido ao processo de aprendizagem. O trabalho é considerado como parte essencial dos sujeitos estudantes da EJA não apenas preparando o indivíduo para o mercado de trabalho, mas oferecendo meios de ser um sujeito consciente, sabedor de que, por meio do trabalho, muda a natureza e contribui para a transformação de sua comunidade através do desenvolvimento sustentável, democrático, justo e solidário. A cultura escolar representada pelo saber apresentado pela escola, em suas diversas áreas do conhecimento, deve dialogar com a cultura dos sujeitos da EJA. Ou seja, o reconhecimento de que os sujeitos da EJA são seres dotados de saberes através de suas experiências que foram acumulados em suas trajetórias de vidas.

A estrutura curricular da EJA é organizada em três segmentos. O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais (1º ao 4º), com quatro etapas e 1600h; o 2º segmento corresponde aos anos finais (5º ao 8º), com quatro etapas e 1600h, e o 3º segmento corresponde ao ensino médio em três etapas, 1200 h. Ressaltamos que o 1º e o 2º segmento são regidos pelas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

O estudante será matriculado por componente curricular, ou seja, só se matricula na etapa após a conclusão da etapa anterior. A organização das etapas é de forma semestral e possui um calendário próprio e definido pela Secretaria de Educação DF.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2020) é um documento resultante de intensas discussões e debates coletivos de diferentes entidades e órgãos envolvidos nesta modalidade de educação. Houve uma primeira versão com vigência até 2017, e uma segunda versão revisada e atualizada de 2020, devido às publicações da Base Nacional Comum Curricular, da Lei nº 13.415/2017 e da Lei nº 13.632/2018, que modificaram, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. A EJA, como uma modalidade que perpassa todas as etapas da Educação Básica, precisou adequar as matrizes curriculares referentes à oferta da modalidade no DF, presentes neste documento com o

compromisso de atender às especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA, que têm o mundo do trabalho como prioridade.

Este documento trata da reorganização estrutural, política e pedagógica para a oferta da modalidade da rede pública de ensino do DF. Para acesso ao 1º e 2º segmento, a idade mínima é de 15 anos completos se for de dia, e de 18 se for noturno; e, para acesso ao 3º segmento, só com 18 anos.

Em relação à organização da turma, é possível agregar educandos da 1ª e da 2ª etapas, 3ª e 4ª no 1º segmento; 5ª e 6ª etapas, 7ª e 8ª etapas no 2º segmento. No entanto, o currículo, o diário de classe deverão ser organizados por turmas, sendo o registro de conteúdos e ações pedagógicas organizadas por etapas.

Um dos aspectos reconstruídos do documento foi a possibilidade de dialogar com as especificidades e atender às realidades de cada escola, da comunidade e principalmente dos(as) trabalhadores(as). O documento passa por uma visão mais ampla sobre quem são os sujeitos frequentes na EJA e que tem o trabalho como prioridade para a organização dos demais tempos da vida e, ao retomarem o processo de escolarização, assumem o compromisso do presente para a construção do futuro.

Nessa perspectiva, as diretrizes ampliam as possibilidades de oferta em vários segmentos, com intuito de atender a diversidade dos estudantes, como a EJA Combinada¹⁹, a Aula Direcionada²⁰ e a modalidade em Educação à Distância (EAD)²¹. As diretrizes tratam também de turmas vinculadas que seriam turmas criadas para atender as seguintes situações de especificidades: baixa demanda, dificuldade de locomoção dos estudantes como os do campo, população de rua, comunidades específicas e egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso. Existe a possibilidade de Educação à Distância apenas para o 2º e 3º segmentos, em que será disponibilizada uma plataforma digital específica, mas o aluno terá disponível material impresso, caso não tenha acesso a internet.

Em suma, as diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF afirmam que a EJA é a representação viva na escola da complexidade, diversidade e pluralidade da

¹⁹ A EJA Combinada é uma proposta diferenciada, presente nas Diretrizes Operacionais da EJA no DF, cujo objetivo é a organização curricular da EJA a fim de atender perfis específicos de estudantes, tais como, trabalhadores plantonistas, sazonais, temporários entre outros. Utiliza regime semestral, a oferta é presencial com carga horária de no mínimo, 30% de horas diretas, e somente pode ser utilizada para o segundo e terceiro segmentos.

²⁰ A Aula Direcionada é uma alternativa ao estudante trabalhador que têm dificuldade em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo. Permite o arranjo do tempo de estudos e é uma atividade presencial.

²¹ A EJA/EAD somente poderá ser ofertada para o segundo e terceiro segmento em ambiente virtual de aprendizagem. A matrícula é realizada por componente curricular e poderá ocorrer a qualquer tempo.

sociedade brasileira. Nesse aspecto, apresenta formas e modos de garantir e concretizar o direito à educação à população que não acessou a escola na idade apropriada. O objetivo é atender a diversidade, visando trazer novas possibilidades educativas que se adaptem à realidade dos sujeitos da EJA.

Estes documentos buscam realizar um diálogo com a realidade dos sujeitos trabalhadores que querem retomar o estudo. De acordo com os dados da Secretaria de Educação do DF, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida em 95 escolas com 32 mil estudantes matriculados, sendo 29 mil no presencial, 1.151 matrículas combinadas (educação profissional) e 1.896 matrículas em EAD. No entanto, a oferta de vagas para a EJA é insuficiente para atender a demanda efetiva. Segundo dados do IBGE (2023), cerca de 47.895 pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever um simples bilhetes, que representa 1,7% da população do DF. Somado a essa realidade, dados apontam ainda que 20,4% das pessoas com 25 anos ou mais, no DF, não têm a educação básica completa. Essa realidade social demonstra que há demanda para expansão das vagas na EJA.

A educação popular no DF surge como possibilidade para a transformação da realidade, pois é uma educação que surge do contexto do sujeito, seus problemas e sua coletividade.

3.3 Educação popular - caminhos de luta e resistência no DF

As experiências em alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da Educação Popular ocorrem desde a construção de Brasília, nos anos de 1960, quando a alfabetização acontecia nos canteiros de obras e foi potencializada com a formação de círculos de cultura nas cidades-satélites de Sobradinho, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Gama, como relatam Costa et al. (2019). Nesse período, o movimento estudantil, os estudantes da UNB, as organizações populares e a igreja se envolveram na ação para alfabetizar e conscientizar estes sujeitos na busca de seus direitos. Portanto, a Educação Popular se fez presente na capital federal desde o seu nascimento e “no que tange às concepções de alfabetização, Paulo Freire e seu referencial pedagógico de educação emancipadora esteve presente, tanto em práticas propostas por órgãos oficiais, como MEC e UNB, como por diferentes organizações da sociedade civil” (Costa et al. 2019, p. 83).

O Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura foi uma experiência importantíssima no Distrito Federal. Era um programa amplo, e Haddad (2019) acrescenta que contava com a colaboração e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros e municipalistas, entidades religiosas, organizações

governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, magistério e todos os setores mobilizáveis. O Brasil, nesse momento, vivia um período de efervescência popular.

No Distrito Federal, a experiência do programa foi a formação de mais de 300 círculos de cultura em uma ação pioneira. Com o início da redemocratização em 1985, Reses, Vieira e Reis (2012) trazem o depoimento de Freire e suas lembranças sobre aquele período, por ocasião de homenagem em Brasília.

O trabalho final naqueles idos de 60 era um trabalho lindo, essas cidades-satélites ficaram mais ou menos salpicadas de círculos de cultura. Nós instalamos trezentos círculos de cultura entre as cidades satélites que eram extensões de Brasília, trezentos! Quer dizer, nós tivemos um êxito extraordinário com os primeiros resultados que se foram verificando (2021, p. 534).

O programa conseguiu envolver os trabalhadores não alfabetizados que estavam na construção civil e que vieram para o Planalto Central instigados pela esperança de ter uma vida melhor, pois era nos canteiros de obra que eles desenhavam o sonho de ter uma casa, trazer a família e mudar de vida.

A experiência foi interrompida pelo golpe civil militar, que proibiu o uso do sistema de alfabetização de Paulo Freire. Além disso, todo o material produzido foi destruído, e os alfabetizadores ligados à Educação Popular sofreram perseguições. O método foi considerado subversivo, e Freire foi expulso do país, vivendo 15 anos no exílio. Haddad (2019) reflete sobre este período, destacando que, apesar de o governo ter desarticulado o momento mais criativo da educação crítica e da cultura popular no Brasil, a educação emancipatória e crítica continuou a se espalhar por todo o Brasil e pela América Latina, alcançando, posteriormente, outros continentes.

Com o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, os movimentos populares no DF ganham força e pressionam os governos pela qualidade de vida nas regiões administrativas. Assim, reivindicam moradia, transporte digno, asfalto, água e escola por várias cidades. Neste contexto, as lideranças começaram a perceber que muitos de seus membros não sabiam ler e escrever, e a alfabetização passou a fazer parte das lutas destes grupos, aproximando-os de uma Educação Popular, que começou a ser relevante e a ganhar força dentro dos movimentos populares.

Os diferentes movimentos populares, que tinham em comum a alfabetização de adultos, se reuniram juntamente com a Universidade de Brasília e a Fundação de Educação do Distrito Federal para discussão e formular um programa de ação e criaram, em 20 de outubro de 1989, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA), que foi

Constituído sob o princípio da educação libertadora de Paulo Freire como um espaço político criado, inicialmente, para contribuir na construção da política de alfabetização de jovens e adultos. Desde sua constituição, o GTPA assume um papel articulador político da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) no Distrito Federal, entendendo a demanda social como problema estrutural da sociedade capitalista de alta concentração de renda²².

Além disso, o fortalecimento da luta pela educação se dá de forma mais eficaz no coletivo que reconhece a diversidade de práticas e habilidades. Nesse sentido, é essencial criar espaços que incentivem e ofereçam oportunidades para diferentes formas de atuação, articulando-se em torno de objetivos comuns. Costa et al. (2019) apontam que o GTPA conseguiu uma interface no governo distrital, tendo como objetivo ser uma instância de reflexão, de elaboração e de encaminhamento de propostas que viabilizassem o desafio de enfrentar o analfabetismo no DF. O grupo, dessa maneira, tem como eixos a ênfase na metodologia de alfabetização e a concretização de políticas públicas que oportunizam a alfabetização de adultos. Ademais, articulou-se durante a elaboração da Lei Orgânica do Distrito Federal e encaminhou

duas emendas populares referentes ao compromisso com a educação de jovens e adultos, apresentadas pelo Cepafre, pelo CPEC/Gama e pelo Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal – SAE, com mais de duas mil assinaturas, incluindo registros digitais de pessoas não alfabetizadas, tendo recebido o apoio de Deputados Distritais do PT, do PCdoB, do PPS e do PDT. Essas emendas, aprovadas, resultaram no texto atual do art. 225 da Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 8 de junho de 1993 (Reses, Vieira e Reis, 2012, p. 543).

A luta da Educação Popular vem encontrando, desde os anos de 1990, outros Fóruns Estaduais de EJA, compostos por diferentes entidades da sociedade civil que sabem da força do coletivo para luta pelo fortalecimento da modalidade da EJA e pela implementação de diferentes perspectivas. Catelli (2024) salienta que, no período de 2003 a 2015, os fóruns tiveram papel importante perante o governo federal para novas políticas da EJA.

(...) cada Fórum Estadual mantinha dinâmica própria de encontros, havendo momentos de reuniões entre os grupos dos estados, que ocorreram nos encontros regionais (Ereja) e nos encontros nacionais (Eneja), na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e adultos (CNAEJA), pela Secadi²³ para auxiliar a secretaria na formulação de políticas para a modalidade (Catelli, 2024, p. 38).

O GTPA, juntamente dos movimentos populares, acompanha o sistema distrital de educação pública e o Programa DF Alfabetizado, um desdobramento distrital do Programa Brasil

²² SINPRODF. GTPA Fórum EJA-DF e Cepafre celebram 30 anos de história. **SINPRODF**. 24 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gtpa-forum-eja-df-e-cepafre-celebram-30-anos-de-historia/#:~:text=O%20Grupo%20de%20Trabalho%20Pr%C3%B3,Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos>. Acesso em 05 jan. 2025.

²³ A Secadi é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada ao Ministério da Educação, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Alfabetizado²⁴, do governo federal, que atende alfabetizandos não matriculados na rede pública de ensino, instituindo uma bolsa para os educadores voluntários que aderem ao programa e precisam formar suas turmas de alfabetização, dentre outras ações.

No ano de 2014, foi realizado o XXIII Encontro de Educação de Jovens, Adultos, Idosos e Trabalhadores do DF a fim de promover reflexões sobre os avanços e os desafios da EJA. Em resumo, de acordo com o fórum:

O problema da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) é estrutural da sociedade capitalista, com distribuição de renda altamente concentrada no DF, diferente da tendência nacional, por isto, não se trata de educação apenas para inclusão social, mas uma educação emancipadora como inclusão política, ou seja, o acesso aos bens materiais e simbólicos é crítico-criativo-propositivo-transformador (Fórum, 2024).

O documento traçou os caminhos que os movimentos populares podem atuar para garantir e lutar para a execução dos direitos obtidos e para a conquista de direitos ainda negados. Nessa perspectiva, afirmamos que a Educação Popular continua sendo construída como uma área em desenvolvimento, acumulando uma tradição que já tem uma existência centenária, mas ainda é atual, na medida em que faz uma releitura da realidade, na qual tenta dar resposta e empoderar os excluídos e segregados.

3.4 Características da Educação Popular - as singularidades do movimento popular

A Educação Popular está vinculada ao contexto histórico e cultural dos movimentos populares que o tempo, o espaço e a realidade vão direcionar as temáticas que a comporão. Brandão (1986) aponta que não existe um modelo único para sua ação, mas um conjunto de ideias e práticas que devem ser contempladas. Nesse sentido, é possível indicar características e elementos dos quais a Educação Popular é composta.

Inicialmente, o acolhimento é a primeira atitude a ser ter com o educando, pois envolve o ser humano em toda sua especificidade e, principalmente, em sua história de vida. Freire (2017; 2022b) diz que somos seres de afeto, e nossas relações humanas devem ser construídas no mais profundo amor e respeito pela diversidade humana. O acolhimento, dessa maneira, envolve as responsabilidades e o compromisso com a luta pelos direitos à educação e à transformação.

²⁴ O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, é uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. O programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores; aquisição e produção de material pedagógico; alimentação escolar, e transporte dos alfabetizandos.

Reis (2011) traz a amorosidade como a capacidade de escutar/ouvir/pensar no outro, levando em conta o que o outro escuta/ouve no momento em que falamos. Dessa forma, ao acolher com amorosidade, aprendemos, refletimos e mudamos.

A dialogicidade é fundamental para o processo de conhecimento, uma vez que o diálogo precisa do outro e é feito com o outro. A construção do conhecimento ocorre na troca e no desilenciamento dos saberes. Pelo diálogo, o ser humano projeta o seu pensamento, expõe seu conhecimento e se reconhece como ser histórico. Com isso, nos conteúdos dos diálogos pedagógicos, entendemos a forma do outro ver o mundo e como os novos saberes são construídos.

Outra característica é ser uma educação problematizadora na medida em que o sujeito se aprofunda em sua realidade, observa as contradições que vive, questiona e é instigado a buscar alternativas. São seus problemas e desafios cotidianos que se procura superar, verificando que o problema é do coletivo, e coletivamente é possível a sua superação.

A emancipação decorre do conhecimento reflexivo, que dá autonomia ao pensamento, tornando o sujeito participante e debatedor dos problemas que vive, o potencializando para ser agente transformador da sociedade e comunidade que participa, tornando-se um sujeito político, ativo e que não espera pelo outro.

A práxis é ação/reflexão/ação, sendo a dimensão da mudança e da construção de novas possibilidades para a superação dos desafios vividos (Freire, 2017). A conscientização, categoria importante para Freire, é onde o sujeito se reconhece como ser histórico, conhecedor da realidade e com responsabilidade de agir em sociedade. A práxis-pedagógica da Educação Popular deve participar de transformações efetivas individual e coletivamente.

No agir político, a partir da consciência de seus direitos, o sujeito busca sua efetivação e participação nas decisões políticas a fim de garantir a democracia e a verdadeira cidadania. Temos ainda o currículo flexível, que deve conter um referencial teórico e prático que orienta o trabalho do educador, ou seja, um currículo-prático. Contudo, deve tratar da realidade do educando e os conteúdos trabalhados têm sentido e significado para o aprendizado, uma vez que vai além do ensino de ler e escrever, promovendo a reflexão.

O educando é sujeito da classe popular, ativo no seu conhecimento e construtor de seu saber que permite o desenvolvimento, não sendo um simples depósito passivo do conhecimento do outro. O educador não se reconhece como o único sujeito que detém o saber, e busca atuar de forma a não depositar o conhecimento no educando. Para tanto, tem, na sua prática, o diálogo e o conhecimento da realidade do educando, agindo como mediador do conhecimento. Ademais, ele deve ser humano no acolhimento do saber do outro, precisa estudar sempre, amar aprender e ensinar aquilo que será conscientemente construído ao longo da vida.

Por fim, uma característica muito importante é promover a esperança (2022b) para que o ser humano projete sonhos e se movimente para atingi-los. Nessa caminhada, o ser humano vai se constituindo mais humano e contribuindo para a construção de um mundo melhor e mais justo. A esperança é a palavra que nos move.

3.4.1 Educação Popular e o agir pedagógico na alfabetização de adultos

A Educação Popular para a alfabetização de adultos se refere a um sujeito específico, com particularidades e complexidades. São pessoas que estão na fase jovem e adulta de seu desenvolvimento ou na fase da maturidade, como os idosos e, por isso, carregam uma história de vida, estão inseridas no mundo do trabalho e possuem saberes próprios. Estes sujeitos pertencem à classe popular, são marginalizados econômica e socialmente e têm sua autoestima afetada, mas nos espaços de aula da Educação Popular, encontram o acolhimento de seus saberes e o estímulo para sonhar, ter esperança e transformar suas vidas.

Nesse contexto, a ação pedagógica precisa considerar os sujeitos e sua realidade, para que a educação emancipatória se concretize. Para isso, três elementos essenciais devem estar presentes neste processo pedagógico: os educandos, as práticas pedagógicas significativas e os educadores populares.

Educandos

Os educandos são sujeitos que sabem da importância da educação e são motivados por objetivos distintos, como tirar carteira de motorista, ler a Bíblia, melhorar no trabalho, ter autonomia de ir e vir, mas chegam inseguros na sala de aula para a alfabetização. Geralmente, têm contato com essa perspectiva de educação nos locais de sua circulação como igreja, feiras, rodoviárias, local de trabalho, e com pessoas vinculadas ao movimento popular que divulgam as aulas.

Assim, quando tomam a iniciativa de procurar os espaços de aula da Educação Popular, têm a expectativa de ter seus saberes e história de vida valorizados, e serem recebidos com respeito. Não são páginas em branco da sua história de vida, mas são seres adultos que construíram sua vida e estão em processo de construção.

Acolher este saber, valorizando seus conhecimentos e exercitando o diálogo entre os educandos, pode ser uma forma de garantir o seu direito a conhecer o que não sabem. No incentivo a dizerem sua palavra, eles observam o seu conhecimento e, ao estudarem e refletirem sobre sua

cultura, se sentem próximos de sua aprendizagem. Portanto, cada aula deve proporcionar sua transformação a fim de que eles adquiram um pouco mais de conhecimento.

Práxis pedagógica

A práxis pedagógica é um ciclo de ação, reflexão e nova ação. É por meio desse processo que a mudança ocorre e novas possibilidades são criadas para superar os desafios enfrentados. Assim, as ações pedagógicas para o adulto têm suas especificidades e devem estar vinculadas à realidade do educando, sendo este o ponto inicial para a alfabetização fazer sentido. Para tanto, a prática fundamental é o diálogo horizontal, pois permite a circulação dos conhecimentos e refletir sobre sua situação, a problematizando, visando a conscientização crítica e a transformação social.

O agir pedagógico deve estar em consonância com a realidade dos sujeitos, os problemas do cotidiano e as questões do mundo do trabalho. São situações-problemas-desafios que trazem a problematização como debate para superação e o ponto de partida para introduzir as letras, as sílabas, as frases e os sons. Esta prática contextualizada faz com o que o aluno se interesse pelo ensino e sinta-se ativo no seu processo de aprendizado.

Kohl (2000) afirma que, por viver numa sociedade letrada, as pessoas têm conhecimento, mesmo que pouco, do sistema de escrita da língua materna, ou seja, as pessoas não são ignorantes da sua língua. Assim, utilizar atividades pedagógicas que auxiliem nas resoluções de seu dia a dia, como por exemplo explorar a conta de água, de luz, embalagens de produtos etc. estimula o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma contextualizada, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e as suas necessidades reais.

O diálogo é essencial para qualquer prática pedagógica, pois é na troca de saberes entre educandos e educadores que vão se adquirindo conhecimentos novos, além de ser um exercício de respeito e consideração pelo saber de todos. Logo, ocorre no círculo de cultura, onde há troca de olhares e compartilhamento de saberes. Na prática do diálogo, os educandos vão trabalhando e desenvolvendo o pensamento e uma conscientização crítica perante a realidade que os envolve, já que aprendem sobre direitos e deveres que possuem, tornando possível o exercício da cidadania.

Todo agir pedagógico está guiado pela práxis, na reflexão e na ação do educador, que constantemente deve observar suas práticas e seus conteúdos a fim de fazer sentido para o seu educando.

Educadores

Os educadores populares que atuam na Educação de Jovens e Adultos são sujeitos que acreditam na potencialidade da transformação humana por meio da educação e muitos são

pertencentes à classe popular. Inspirada por Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2021), a ação alfabetizadora do educador deve ser feita com muito amor, respeito e valorizando os saberes adquiridos, mobilizando os educandos para serem agentes de despertar da leitura, para as contas da matemática, para a leitura das letras e para os seus significados.

O educador deve amar ensinar e aprender, pois deve priorizar, em sua sala de aula, a circulação do conhecimento, valorizando o que os educandos trazem para aula. Para tanto, Reis e Sobral (2024) afirmam que este deve ser indutor dos conhecimentos históricos e valorizar os saberes acumulados, presentes no inconsciente e consciente de cada pessoa, e fazer um levantamento permanente desses saberes para a construção de novos conhecimentos.

Além disso, precisam ter autonomia na escolha do material a ser trabalhado com os educandos e sintonia com a realidade em que eles vivem. Por fim, os educadores precisam do coletivo para se fortalecer e enriquecer suas práticas pedagógicas. Para tanto, participar de cursos de formação continuada é muito importante.

3. 5 CEPAFRE e CEDEP - espaços de Educação Popular no DF

No início da construção da cidade, o poder público do Distrito Federal organizava os trabalhadores em alojamentos perto dos canteiros de obras, acreditando que, uma vez concluída a construção, as pessoas retornariam aos seus lugares de origem. Dessa forma, tudo era feito de maneira improvisada, desde as casas e ruas até as condições de vida. Barroso (2008) aborda essa realidade, afirmando que:

os assentamentos alocados pelo Estado tornam-se espaços urbanos informais, nos quais a função primordial é de ser apenas o lugar de moradia dos pobres, não contam com uma infra-estrutura adequada, quase que completamente desprovidos da presença de políticas públicas, um alto índice de desemprego e trabalhadores informais, onde todos estão há pouco tempo, onde ninguém conhece ninguém, onde inexitem relações de vizinhança e de parentesco; a provisoriidade dos moradores e o remanejamento compulsório das pessoas impedem que se formem laços de solidariedade e de coesão social (2008, p. 80).

No entanto, as pessoas estavam criando laços de vizinhança e parentesco e queriam permanecer em seus locais. A luta pela moradia e por condições de vida digna como saneamento, água encanada, eletricidade e ruas asfaltadas levou as comunidades a formarem a Associação de Moradores percebendo que a união, a luta, a persistência e a resistência fortalecem as comunidades e as tornam capazes de enfrentar as repressões políticas dos anos de 1970 contra a luta dos moradores.

Ceilândia foi uma cidade criada e abandonada pelo poder público, uma vez que este queria cobrar um preço exorbitante nas prestações dos lotes (Nascimento e Torres, 2021). No caso do

Paranoá, o governo queria expulsar os moradores daquela região. As localidades tinham suas especificidades, no entanto, o diálogo com o governo do Distrito Federal era muito difícil.

De forma estratégica, procuraram apoio da Universidade de Brasília e da Igreja Católica que ofereceram apoio e suporte para as associações de moradores. No caso do Paranoá, conforme destacam Reis, Sobral e Vieira (2024) apesar da opressão econômica, política, educacional e ambiental vivenciada, os moradores recusaram-se a aceitar a realidade imposta, e se posicionaram contra as determinações por meio da organização coletiva e do respaldo de suas instituições parceiras.

Nesse contexto, as comunidades perceberam uma grande quantidade de pessoas jovens adultas e idosas analfabetas e como relata a educadora Lourdes Pereira, havia muitas pessoas que queriam aprender a ler e escrever. As comunidades entenderam a importância de uma alfabetização de jovens e adultos para além do aprendizado mecânico. A perspectiva da Educação Popular, neste sentido, surge como um paradigma de educação que dialoga com a realidade das comunidades e com a experiência de vida das pessoas, auxiliando na superação dos desafios que vivenciam.

A experiência dos Círculos de Cultura realizados na década de 1960, lançou sementes que continuam germinando, formando grupo de alfabetização e produzindo luta pela superação do analfabetismo.

Apresentamos, na sequência, duas experiências em Educação Popular no Distrito Federal que foram desenvolvidas no contexto dos anos de 1980.

Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia - CEPAFRE

A cidade de Ceilândia foi criada em 1971, a 31 km do centro de Brasília, com o propósito de abrigar os trabalhadores que haviam contribuído para a construção da capital. Estes trabalhadores, até então, viviam em acampamentos e em casas de "madeirite" no centro da cidade, sendo uma estratégia para erradicar as invasões e expulsar os trabalhadores pobres da capital.

A cidade, portanto,

... é resultado da política de higienização do governo militar que, após a construção de Brasília, obrigou os trabalhadores a desocuparem a área nobre. Milhares foram expulsos para a periferia, a partir da Companhia de Erradicação de Invasão (CEI), cuja sigla deu origem às iniciais do nome 'CEI'lândia... (Torres e Nascimento, 2021, p. 204).

O início da cidade contou com o envolvimento da comunidade, Torres e Nascimento (2021), apontam a formação da Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia, que foi combativa na luta pela moradia e por melhores condições de vida na cidade como a construção de calçamento,

água, urbanização, saneamento básico e escola. Além disso, a associação reivindicava preços justos pelos lotes, nunca buscando a isenção do pagamento, mas, sim, justiça nos valores cobrados.

A educadora Madalena Torres relata a lembrança de criança quando acompanhou a tia numa reunião no centro da Ceilândia, onde tinha um poirão e que a grande reivindicação era o fim da cobrança caríssima pelos lotes.

Ceilândia cresceu uma cidade rica de história, pois reuniu diferentes trabalhadores, principalmente do Nordeste, que trouxeram suas manifestações culturais e, para diminuir a saudade dos familiares que ficaram em sua terra de origem, reuniam-se para tocar e dançar forró, escrever cordel e fazer arte da xilogravura. Atualmente, é uma cidade que preserva sua vocação para receber diferentes manifestações culturais, desde música, arte e cinema. O forró pé de serra de Gonzagão e os desafios de viola dos repentistas, que antes tocavam nas vilas operárias nordestinas se reverberaram pelas praças e feiras da Ceilândia para onde esta mesma classe trabalhadora foi removida das adjacências do centro do poder.

A cidade tem um local cultural especial que é a Casa do Cantador, uma edificação singular, única obra assinada por Oscar Niemeyer, em 1986, fora do Plano Piloto de Brasília. Ela simboliza a morada de todas as vertentes da cultura popular nordestina em Ceilândia, abrangendo a cantoria, a embolada, o cordel e a xilogravura produzida na capital brasileira. Outro traço marcante é a manifestação urbana do *rap*.

O Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), fundado como associação de fins não econômicos em 02 de setembro de 1989, é resultado da iniciativa do Núcleo Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (1985), composto por um grupo de estudantes da extinta Escola Normal de Ceilândia, com os alunos do mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), que, em 1985, iniciaram uma experiência de alfabetização de adultos baseada na metodologia do educador Paulo Freire.

De acordo com Torres e Nascimento (2021), os objetivos estatutários do Cepafre apontam para o estímulo à educação de crianças, à alfabetização de jovens e adultos, à organização popular, à saúde popular e à comunicação social, tendo como objetivo específico conscientizar a comunidade a respeito da importância da alfabetização para o exercício da cidadania a fim de garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de buscar a integração comprometida do governo, da sociedade civil, do sindicato e dos movimentos sociais locais em prol da EJA, como uma política pública necessária.

A educadora popular Socorro Brito, conheceu o Cepafre em 1997, após a missa na Paróquia Senhor Bom Jesus, por meio da educadora Adriana Freitas, que convidava as pessoas a participarem da formação de educadores. Nossa entrevistada sentiu muita vontade de retomar o

trabalho de alfabetização, pois a família já estava crescida, então percebeu que podia trazer mais aprendizado em sua vida e, após um curso de formação, segundo as suas palavras:

... aí comecei no Cepafre como alfabetizadora. ... depois de um tempo, eu passei a ser supervisora. Só que era assim, ... cada turma, a gente sempre mudava de local, né? Porque alfabetizar é só daquela área, e na próxima turma, a gente já procurava outro espaço, né? E era nas escolas que a gente arrumava, era nas igrejas. Então, trabalhei muito, andando muito por aí. E, como supervisora, andei muito. Foi em Samambaia, era a QNQ, Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Expansão do setor O, Expansão do setor P NORTE, P SUL. Sei que eu andava muito (Dados da pesquisa).

O processo pedagógico do Cepafre é centrado nos Círculos de Cultura e na pesquisa do universo vocabular dos educandos. O círculo de cultura é o espaço da aula que possibilita o encontro entre diferentes sujeitos culturais – educadores e educandos compartilhando suas experiências, enriquecendo o grupo. Esta dinâmica permite o respeito às diferenças sociais e individuais assumidas como fator positivo de troca entre sujeitos que têm suas próprias consciências, e o formato circular permite o olho no olho e a circulação dos saberes de forma horizontal.

A pesquisa do universo vocabular revela a realidade e as situações de vida nas quais as pessoas estão imersas, materializando nas palavras geradoras a serem trabalhadas no Círculo de Cultura. A pesquisa é realizada nos lugares onde as pessoas frequentam, como feiras, supermercados, locais de trabalho, postos de saúde, campos de futebol, igrejas/templos/centros, associações, bares etc. Todos são ouvidos – adultos, idosos, crianças, adolescentes e jovens. A partir desta escuta, são escolhidas as palavras que se tornaram “geradoras” porque criam palavras, temas e conhecimentos-chaves, porque abrem as portas para a libertação que se dá na consciência progressiva da realidade existencial de cada educando.

As turmas de alfabetização se reúnem em espaços diversos, como escolas, igrejas, associações e mesmo nas casas das educadoras. A cada tempo de conclusão de etapas de alfabetização, buscava-se um novo lugar.

A educadora Raquel Brito, seguiu os passos de sua mãe e, aos 12 anos, participava dos cursos de alfabetização. Ela explicou como era a formação inicial da alfabetizadora:

Observadora aqui no Cepafre é a figura que observa os círculos de cultura durante 6 meses, que é o processo de duração de um curso de alfabetização, uma espécie de formação, sim. Porque a observadora participa de todo o processo, mas ela só observa e anota tudo. (...) A observadora observava e anotava tudo, porque quando ela terminasse aquele 6 meses, com toda observação, e durante aqueles 6 meses ela teria a oportunidade de conduzir alguns círculos de cultura para que, no processo seguinte, no círculo de cultura seguinte ela estivesse apta a se tornar coordenadora. Era como se fosse um curso, mas era um curso de observação mas vivencial também, porque durante o círculo de cultura ela anotava tudo, mas no momento que a gente chama de, têm um termo na literatura de Paulo freire (...), que é o momento

deles usarem as famílias geradoras para formar novas palavras, geradoras. A observadora se levantava para auxiliá-los, e como te falei ela tinha oportunidade de conduzir o círculo de cultura para exercitar, esse ofício, então era um exercício de observação e vivencial. Minha mãe começou como observadora. Eu ia junto com ela. Eu também fui observadora. Quando minha mãe se tornou coordenadora, eu me tornei observadora dela (Dados da pesquisa).

Raquel continua nos contando como iniciou na Educação Popular:

Eu fui observadora da minha mãe, e no processo seguinte eu assumi um círculo de cultura, eu tinha 13 para 14 anos de idade. Foi no CEF 12 da Ceilândia. O que a gente fazia era procurar locais na comunidade que pudesse nos oferecer espaço para que comportasse uma estrutura similar a uma sala de aula, se a gente pudesse colocar as cadeiras em círculo, que tivesse um quadro, mesmo que não tivesse quadro que pudéssemos levar um quadro, para colocar os cartazes próprios, no Cepafre quem fornecia todo esse material para gente, dava uma ajuda de custos, inicialmente, era o Movimento de Educação de Base - MEB, então nós tínhamos essa ajuda de custos, eles forneciam os lanches para os alfabetizando, o material, então inicialmente foi dessa forma. Eu cheguei a alfabetizar 3 turmas (Dados da pesquisa).

O Cepafre é um dos movimentos de Educação Popular que faz parte do GTPA forum EJA/DF e, juntamente de outros movimentos, tem uma luta constante para o trabalho de alfabetização de adultos e idosos no DF.

Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP

A região administrativa do Paranoá, no Distrito Federal, teve no movimento popular o instrumento original para a reivindicação da moradia. As pessoas que moravam nesta área são trabalhadores que vieram para Brasília para construir a nova capital. Em 1979, é fundado o Grupo Pró-Moradia e, na sequência, em 1982, a Associação de Moradores do Paranoá, percebendo, nesse processo, que a grande maioria das pessoas adultas não sabia ler e escrever, logo, os jovens são incentivados a alfabetizar, mas percebem que precisam do apoio de quem sabe alfabetizar e, assim, vão até a Faculdade de Educação (FE), na Universidade de Brasília (UNB), para aprender a alfabetizar.

O movimento de luta e resistência foi determinante para a formação do movimento popular, hoje denominado Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã/DF (CEDEP), realizando alfabetização de jovens e adultos, contando, para isso, com a parceria da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação na formação do grupo GENPEX.

Com a derrota na eleição da associação de moradores, a luta por educação e melhores condições de vida no Paranoá prosseguiu. Lourdes relata que, em parceria com a Universidade de Brasília, perceberam a necessidade de criar uma instituição que oferecesse suporte jurídico e

político aos trabalhos já em andamento. Foi assim que, em 1987, fundaram o CEDEP (Centro Cultura e Desenvolvimento do Paranoá) cujo objetivo era dar continuidade às iniciativas existentes nas áreas de educação e cultura, que não seriam mais assumidas pela nova gestão da associação de moradores.

Jesus (2007) relata que o CEDEP foi criado como uma entidade sem fins lucrativos, devidamente registrada e reconhecida como de assistência social, e agora de utilidade pública federal. A trajetória de luta do CEDEP, por meio de seus sócios fundadores e efetivos, dá à entidade um merecido reconhecimento na comunidade, mantendo parcerias com entidades e movimentos da sociedade civil que trabalham com os mesmos anseios e objetivos de transformação da realidade com consequente superação das desigualdades sociais.

Paralelamente, a criação do CEDEP, os alunos e professores da UnB, juntamente dos educadores oriundos do movimento popular criam o Grupo de Pesquisa-Ensino-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos-Culturais (Genpex) ligado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Um dos seus principais objetivos do Genpex é aprimorar, ampliar e consolidar a parceria com CEDEP, bem como constituir novas alianças com movimentos populares de outras regiões administrativas de Brasília.

A prática dialética do grupo está embasada teoricamente na perspectiva histórica cultural e parte da práxis para a construção de um processo educativo real concreto e significativo para a formação de sujeitos de amor poder e saber, conforme Vieira e Pinto:2017.

Para consolidação da parceria (CEDEP/GENPEX), foram elaborados quatro eixos de processos educativos vivenciados na Educação Popular, quais sejam: amorosidade/acolhimento; situação-problema-desafio; fórum e texto coletivo.

O primeiro eixo é *amorosidade/acolhimento* compreendido como um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido com o CEDEP, em que o educando é tratado com respeito, onde a escuta ativa e a valorização de sua voz e trajetória de vida — ricas em saberes e experiências — são essenciais. Este acolhimento cria um ambiente de bem-estar que favorece a permanência do educando, que muitas vezes, chega silenciado devido a experiências anteriores de constrangimento. Ao escutar e acolher, o educador estabelece um vínculo que permite a troca de saberes, a construção de novos conhecimentos e a participação ativa do educando em seu próprio processo de alfabetização.

O segundo eixo pedagógico é a *situação-problema-desafio*, que foca nas necessidades e dificuldades cotidianas dos moradores do Paranoá (afetivas, econômicas, sociais, culturais etc.), incluindo temas como segurança, iluminação pública ou fechamento de escolas, definidos pelos próprios alunos como relevantes. A partir desses problemas levantados, a turma discute e propõe

encaminhamentos individuais e coletivos para superá-los. A escolha da situação-problema-desafio que guiará a prática pedagógica de todas as turmas da educação popular é feita através de um fórum.

O terceiro eixo é o *fórum*, considerado um eixo norteador e um espaço democrático, onde serão debatidas posições e escolhidas, por meio de votação de maioria simples, a situação-problema-desafio que será trabalhada por todo grupo da educação popular. A situação-problema-desafio eleita será o eixo dorsal do processo alfabetizador nos próximos bimestre, trimestre ou semestre, conforme posição do grupo.

O quarto eixo é o *texto coletivo* (compreendido como texto coletivo oral e texto coletivo escrito), que é uma prática pedagógica na qual o educando dessilencia seu pensamento e o transmite de forma oral. Cabe ao educador registrar no quadro o pensamento discurso/opinião de cada educando acerca da situação-problema-desafio. As frases são organizadas em forma de texto, de modo a construir o pensamento coletivo da turma. Os educandos sentem-se muito importantes e representados quando veem sua fala registrada em palavras. Trata-se, dessa maneira, de uma experiência repleta de significado para estes educandos.

Todo o processo de alfabetização tem por finalidade encorajar o educando a ingressar na rede regular de ensino para dar continuidade ao seu processo escolar, de forma que se perceba como ser histórico-cultural possuidor de saberes e que, incentivado a refletir e agir na sua comunidade, pode transformar sua vida. De acordo com Reis (2011), o educando pode se reconhecer como ser de amor, poder e saber.

Para tanto, a formação do educador é muito importante, como destacado por Vieira e Pinto (2017, p. 21):

Por fim, importante ressaltar que em função da características intrínseca do Programa de “porta de entrada” para rede regular de ensino, torna-se imprescindível que, ao longo do curso de formação, os educadores sejam encorajados a adotarem uma pedagogia que tenha como princípio o acolhimento amoroso dos alunos e, conseqüentemente, o seu dessilenciamento crítico. A leitura da palavra deve, nos moldes preconizados por Freire, ser precedida da leitura de mundo dos educandos.

4 - VOZES DAS EDUCADORAS POPULARES

Neste capítulo, analisaremos os percursos das educadoras populares participantes da pesquisa guiadas pelos objetivos previamente traçados. O objetivo geral foi compreender os desafios da Educação Popular no Distrito Federal com base na trajetória de vida das educadoras populares freireanas que atuam na alfabetização de jovens, adultos e idosos, desdobrando-se nos objetivos específicos, que foram: a) situar, historicamente, no tempo e no espaço, a educação popular e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal a partir do contexto de redemocratização; b) identificar os conceitos de conscientização e diálogo de Freire presentes nas memórias e nas trajetórias das educadoras populares, e c) analisar a constituição das educadoras populares por meio de suas histórias de vida.

Inicialmente, traremos a reflexão da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular no Brasil e no Distrito Federal e sua conexão com os movimentos sociais. A análise das entrevistas englobou dois eixos temáticos. No primeiro eixo, percebemos a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular como força dos movimentos sociais, sendo possível observar a interligação entre os movimentos sociais que aconteciam no Brasil na década de 1980 e sua repercussão e desdobramento no Distrito Federal. No segundo eixo, verificamos a constituição das educadoras e seus olhares para a alfabetização de adultos na perspectiva da Educação Popular, se baseando no pensamento freireano.

Este capítulo foi organizado na seguinte forma: a partir das entrevistas, foi possível estabelecer alguns eixos temáticos de análises. O primeiro eixo trata de uma análise histórica do período na perspectiva mais ampla. Nesse sentido, observamos que os movimentos sociais que eclodem da década de 1980 pelo Brasil surgem como ator coletivo nos estudos de Sader (1988) e repercutem nas Regiões Administrativas de Ceilândia e do Paranoá, impulsionados pela luta por moradia, formando as associações de moradores. Destes movimentos, surge o olhar para pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas que querem aprender. Com o fortalecimento popular e a união destes movimentos estudados, formou-se o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA/FORUM EJA DF) e a sua união com outros fórum de educação de jovens e adultos pelo Brasil, fortalecendo a participação na Constituição Federal de 1988 e nas demais legislações voltadas para a Educação dos Jovens e Adultos e para o reconhecimento da sua importância histórica para alfabetização de jovens e adultos.

O segundo eixo tratado será sobre constituição das educadoras populares freireanas, onde suas trajetórias estão inicialmente vinculadas aos movimentos de igreja. Suas vozes falam sobre o despertar para o adulto não alfabetizado e a chegada ao movimento popular, para o qual a relação afetiva/amorosa/humanizada com o educando é prioridade e se materializa na busca ativa. Na práxis pedagógica, há uma aproximação com as ideias de Paulo Freire a partir da singularidade de cada um dos movimentos, englobando os seguintes temas: círculos de cultura, palavras geradoras (no Cepafre); situação-problema-desafio, texto coletivo, fórum, acolhimento e amorosidade (no CEDEP), e, por fim, os desafios que encontraram com a descontinuidade das políticas públicas refletindo nas questões financeiras.

4.1 Educação Popular como um paradigma emancipador

A Educação Popular emerge como um paradigma de educação enraizado nas vivências, costumes e saberes do povo, com um fazer educativo organicamente inserido na realidade das pessoas. Brandão (2008) afirma que é a educação com o povo, autônoma, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora, que problematiza as demandas do grupo e promove a emancipação dos sujeitos, atuando tanto dentro, quanto fora do âmbito escolar e priorizando as classes populares.

Freire (2018) corrobora, dizendo que a Educação Popular é a forma verdadeira de educação democrática, que viabiliza o diálogo, a participação popular, a reflexão, a ação e a transformação, sendo motivada pelo sonho e esperança de uma sociedade mais justa e respeitosa da diversidade.

A educadora Madalena Torres ressalta que esta é a grande diferença da Educação Popular em relação à educação tradicional.

Porque a educação tradicional está esperando o “telematrícula”, o telefone tocar para fazer a matrícula, ou que o aluno vá até a escola. Ou seja, estão à espera das pessoas. A Educação Popular vai até a pessoa, mesmo que o primeiro contato seja por telefone. A presença é fundamental.

De acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2024, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) era oferecida em 95 escolas, com aproximadamente 32 mil estudantes matriculados. Contudo, dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) ampliada de 2024 (PDAD/DF)²⁵ demonstram que 20,4% da população do Distrito

²⁵Informação acessada em 17/06/2025

https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relat%C3%B3rio_-_DF_-_Geral_-160325.pdf

Federal com 25 anos ou mais não têm a educação básica concluída, em números absolutos são 574.745 de pessoas. Contudo, a oferta de vagas é insuficiente para atender à demanda potencial de pessoas sem educação básica. Somado a esta realidade, dados do Censo Escolar de 2020²⁶ demonstram altas taxas de reprovação e abandono, no primeiro segmento da EJA, representando 58% das matrículas realizadas.

Dados do IBGE sobre o analfabetismo no Distrito Federal, em 2023, apontaram que cerca de 47.895 pessoas com 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever, o que representava 1,7% da população local. Parte da demanda não atendida pelo poder público é suprida por movimentos populares, que, diante da ausência do Estado, assumem essa responsabilidade.

Esse cenário mostra a necessidade do fortalecimento de ações articuladas e de políticas públicas que considerem as especificidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando assegurar seu acesso, permanência e continuidade nos estudos.

Esta pesquisa tratou da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular pelo seu caráter humanista, que valoriza conhecimentos, saberes e experiências afetivas dos sujeitos. O trabalho pedagógico é feito com intencionalidade emancipadora, visando a transformação social e a construção de uma hegemonia popular. Além disso, baseia-se nas concepções de Paulo Freire, considerado um dos precursores da Educação Popular para a alfabetização de adultos. Este autor sempre esteve vinculado à educação desde sua juventude, quando foi professor em escola primária. Depois seu olhar foi despertado para a alfabetização de adultos, quando teve sua experiência no Serviço Social da Indústria (SESI), e se ampliou quando coordenou o Serviço de Extensão Universitária na Universidade de Recife, se consolidando na experiência com o movimento de cultura popular no Recife (Haddad, 2019).

Sua concepção de alfabetização de adultos é baseada no aprendizado da leitura e escrita vinculada à realidade de vida do educando, possibilitando uma tomada de consciência sobre o contexto local com a intenção na participação democrática na tomada de decisão. Esta concepção teve experiência piloto na cidade de Angicos/RN, com centralidade nos sujeitos e em seu contexto de vida.

O impacto da experiência de Angicos levou o presidente João Goulart a criar o Programa Nacional de Alfabetização, em 1963, tendo Freire como coordenador que o

²⁶ Dados do censo escolar do DF 2020, acesso em 17/06/2025
https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/relatorios/2022/iii_c_-taxa-de-aprova%C3%A7%C3%A3o-reprova%C3%A7%C3%A3o-e-abandono-eja-2020_cre.pdf

concebeu como um movimento político, educativo e cultural, que, por meio de uma abordagem dialógica e problematizadora, objetivava a conscientização crítica e a transformação social.

A inauguração de Brasília, a nova capital federal, em 1960, trouxe uma nova configuração social com a vinda de muitas pessoas de todo o país para sua construção, em sua maioria, não alfabetizadas. Assim, a alfabetização de pessoas adultas aconteceu nos canteiros de obra, com iniciativa de movimentos sociais e de estudantes (Costa et al., 2019). Esta ação foi um terreno aberto para receber, em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização do governo federal como experiência piloto, resultando na formação de mais de 300 círculos de cultura por toda cidade.

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu essa perspectiva, perseguindo os movimentos populares e seus integrantes. Apesar da repressão, o Estado via no setor da educação a escolarização básica de jovens e adultos como impossível de ser ignorado sem prejudicar a imagem de "grande país" almejada pelos militares. Era preciso conciliar os baixos níveis de escolaridade com a crescente demanda pelo direito à educação, buscando estratégias que também servissem aos interesses do regime militar (Haddad e Di Pierro: 2000). Portanto, o governo ditatorial criou o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - em 1967 em âmbito nacional, e posteriormente, implantou o ensino supletivo, em 1971, por meio da promulgação da Lei 5692/71, que reformulou as diretrizes do ensino de primeiro e segundos graus. No Distrito Federal, o Mobral foi instalado em 1970 e para entrar em funcionamento, houve a formação de monitores.

A educadora popular do Cepafre, Socorro Brito, relatou que teve sua experiência inicial na alfabetização de adultos no Mobral e se encantou pela modalidade. Em suas memórias, ressalta que teve a primeira turma de alfabetização em Ceilândia na década de 1970 e que “era coisa do governo” que durou pouco tempo, causando surpresa para a turma de alfabetização e um sentimento de frustração: “Mas gente, acabou?”

Em 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar, já no processo de redemocratização brasileira. Haddad e Di Pierro apontam que

se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de Educação Básica de Jovens e Adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (2000, p. 120).

A educadora popular do CEDEP, Lourdes Pereira, contou a experiência da comunidade do Paranoá, quando muitas pessoas estavam matriculadas na turma de alfabetização do Mobral e, com o seu fim, elas se dirigiram até a Associação de Moradores, pedindo que as lideranças permanecessem com as aulas abertas, pois queriam aprender, no entanto, o Mobral estava se extinguindo.

Os movimentos sociais vão se organizando nesse período de redemocratização, dando visibilidade aos problemas da comunidade (Sader, 1988). A Fundação Educar fez parceria com o Cepafre para a alfabetização de adultos, como aponta a educadora Madalena Torres em suas lembranças.

No processo de redemocratização brasileira, os movimentos populares vinculados à educação participaram ativamente da Constituição Federal de 1988 e contribuíram para estabelecer a educação como direito público subjetivo e garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, com prazo para erradicar o analfabetismo. Isso impulsionou a organização de fóruns e encontros nacionais de EJA, com o objetivo de discutir e propor métodos pedagógicos específicos para esta modalidade, além de tratar a EJA, como um direito subjetivo e dever do Estado.

A Educação Popular para a alfabetização de jovens e adultos se concentra em um sujeito histórico, pertencente a classe trabalhadora que foi impedido de frequentar a escola por questões de sustento da família, o que gerou sua exclusão escolar. Sofrem, portanto, o preconceito da sociedade letrada, que os considera incapazes e ignorantes. Esta visão afeta negativamente a autoestima destes indivíduos.

No Distrito Federal e em todo o Brasil, a Educação Popular tem como desafio o enfrentamento do analfabetismo e garantir o direito à educação para estes sujeitos, seus saberes e experiências de vida, buscando promover a conscientização crítica e a participação ativa destes indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, em sua essência, a Educação Popular, como paradigma de educação, é um movimento de resistência e transformação, fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

A história do Distrito Federal está intrinsecamente ligada à luta pelo direito à moradia, saneamento e segurança, e a Educação de Jovens e Adultos desafiava os modelos tradicionais e buscava a valorização dos saberes e a emancipação dos sujeitos.

4.2- Movimentos populares e educação popular

A luta da sociedade civil por melhorias de condições de vida enfrentou a repressão política no Brasil. Como dito anteriormente, o golpe civil-militar de 1964 reprimiu as

manifestações populares, as organizações civis e todas as formas de sua manifestação na educação popular.

Esse período histórico foi marcado pela separação de diferentes interesses da sociedade brasileira. Sader (1988) destaca que o golpe separou a sociedade civil e o Estado, este último representado pelos militares e pelos setores da elite econômica que eram seus apoiadores. Este grupo se autodeclarava como representantes da sociedade brasileira, “ofuscando os excluídos”, por serem a modalidade dominante de representação. O autor segue afirmando que a consolidação do regime militar se deu pela pulverização e o silêncio dos movimentos sociais, onde as relações entre sociedade civil e o Estado se davam por força das relações pessoais, baseadas na troca de favores.

No entanto, Sader aponta que, ao final da década de 1970, houve uma reconfiguração social, em que uma parcela da sociedade constituiu movimentos sociais com novos padrões de ação coletiva, marcando a emergência de novos sujeitos políticos que mudavam o cotidiano das classes populares. Estes grupos populares reivindicavam o “direito a ter direito”, alterando os roteiros preestabelecidos,

A novidade eclodia em 1978 foi primeiramente enunciada sob a forma de imagens, narrativas e análises referindo-se a grupos populares os mais diversos que irrompiam na cena pública reivindicando seus direitos, a começar pelo primeiro, pelo direito de reivindicar direito. O impacto dos movimentos sociais em 1978 levou uma revalorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular ofuscadas pelas modalidades dominantes de sua representação (1988, p. 26).

O autor (1988) ressalta que surgiu um sujeito coletivo com visibilidade pública que chamou a atenção pela contestação da ordem social vigente, englobando as votações expressivas do MDB nas eleições a partir de 1974, a extensão e as características de movimentos populares nos bairros periféricos da grande São Paulo, a formação do Movimento do Custo de Vida, o crescimento de correntes sindicais contestadoras de estrutura ministerial tutelar, o aparecimento das comunidades de base, as greves a partir de 1978 e a formação do Partido dos Trabalhadores.

Assim, em 1970, a sociedade estava submetida ao capital e ao Estado e, no final da década, emergiu uma autonomia e uma contestação da ordem. Os novos movimentos de bairro, com sua auto-organização, reivindicavam direitos, e não troca de favores. O surgimento de uma sociabilidade em associação comunitária baseada na solidariedade e na autoajuda se contrapõe aos valores da sociedade inclusiva. Estes novos movimentos sociais politizaram espaços antes silenciados na esfera pública, surgindo, com isso, novos sujeitos

coletivos que criaram seu próprio espaço e requeriam novas categorias para sua inteligibilidade.

Esta nova configuração social no Brasil refletiu também no Distrito Federal. Uma cidade em construção que acolheu os migrantes que vieram para construir a cidade e trouxeram juntos suas famílias e seus sonhos de uma vida melhor. Nas palavras de Oliveira (2022):

...Brasília acompanha de perto a movimentação política nacional e vê aos poucos emergirem os movimentos populares e estudantis; as associações de moradores; as organizações sindicais, políticas e sociais já para o início da década de 1980. Alguns desses abafados pela ditadura renascem no momento em que se instaura no país o espírito de retomada da democracia (2022, p. 143).

A percepção da necessidade em comum levou à formação dos movimentos sociais na década de 1980. Na voz da educadora popular Lourdes Pereira, estes movimentos ocorreram em diversas localidades no Distrito Federal, como Gama, Ceilândia, Vila Telebrásia, e Vila Planalto, criando uma rede de troca de informações sobre os caminhos que eles estavam seguindo para a luta por seus direitos, principalmente na questão de moradia.

Analisando as entrevistas das educadoras, este problema era comum nas duas localidades estudadas nesta pesquisa. Ceilândia, por exemplo, foi criada para abrigar as pessoas que viviam em acampamentos pela cidade e foram levadas para esta cidade sem infraestrutura de água e saneamento, em que a ausência do poder público era sentida em toda sua extensão, mas a comunidade se uniu para buscar a dignidade da cidade.

A região do Paranoá também começou com o movimento de resistência e fixação para moradia naquela localidade. A intenção do governo e dos empresários era expulsar os moradores deste área nobre com a cobiça de construir hotéis de luxo à beira do lago. Aos trabalhadores da barragem do Paranoá, foram se somando outras pessoas que vinham em busca de uma moradia, muitas fugindo do aluguel. E, mesmo vivendo de forma improvisada em barracos, estes sujeitos lutaram por suas casas.

Dialogando com o pensamento de Sader, os moradores tanto de Ceilândia, quanto de Paranoá não queriam favores dos governos, mas, sim, o reconhecimento de seus direitos a terem moradia, educação de qualidade, saneamento e condições dignas de vida. Logo, a necessidade de alfabetização de adultos se torna importante, sendo terreno para Educação Popular eclodir.

Estes diferentes movimentos populares, com suas singularidades, começaram a se unir em rede e em torno dos interesses e da realidade de sua comunidade. A alfabetização de jovens e adultos é uma realidade em comum, que, em parceria com a Universidade de

Brasília, cria uma educação possível baseada no sistema Paulo Freire, sendo um meio de diálogo para a realidade e transformação dos seus moradores.

Outro resultado desta rede solidária foi a formação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA), coordenado pela professora Maria Luiza Angelim, que buscou fortalecer a Educação Popular. Apesar das singularidades de cada movimento, a educadora Lourdes Pereira explica que este foi um momento de grande aprendizado para todos, permitindo compreender melhor as ações do movimento popular e percebendo a importância de estar pressionando os governos por uma educação digna dos cidadãos.

Ao analisar as entrevistas, outro ponto em comum ressaltado é que as educadoras têm vínculo com a Igreja Católica que ao longo do século XX, algumas alas da igreja tenham sofrido transformações dentro do campo de atuação na sociedade.

4.2.1 A relação com a Igreja e o surgimento da Educação Popular nas periferias do Distrito Federal

Nas regiões pesquisadas, observamos que as educadoras populares possuem um traço comum com a Igreja Católica na juventude. Este vínculo contribuiu para despertar nelas um olhar mais atento para o outro e para as condições sociais precárias em que viviam, porque, ao longo da história da Igreja Católica, ela vai sofrendo transformações em algumas de suas alas.

Vieira (2000) nos aponta que, até os anos 1950, a Igreja Católica mantinha posições conservadoras, defendendo os privilégios da elite, a escola privada e o ensino religioso. No entanto, a partir do pontificado de João XXIII (1958-1963), houve uma significativa sensibilização em relação aos problemas sociais e à situação de miséria nos países em desenvolvimento. O Concílio Vaticano II (1962-1965) aprofundou esta mudança de tendência progressista dentro da instituição, gerando uma divisão entre grupos e segmentos a favor ou contra as transformações sociais. Um dos grupos era composto por católicos que se comprometiam com as forças políticas de esquerda na organização das lutas populares, visando a construção de uma sociedade baseada no socialismo democrático.

Nesse contexto, a Ação Católica Brasileira²⁷ buscou recuperar e fortalecer a presença da Igreja na sociedade, reconquistando as massas, especialmente a classe trabalhadora, que se

²⁷ A Ação Católica Brasileira é um movimento que surgiu entre as décadas de 1930 a 1960 com objetivo de organizar os membros da igreja, que não são padres ou religiosos, para um papel de evangelização e de atuação e transformação no meio social (Ver Vieira, 2000).

via atraída por outras ideologias. O movimento se especializou por meio de diversas juventudes: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC); Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Operária Católica (JOC); Juventude Universitária Católica (JUC). A JUC, por exemplo, aproximou-se da esquerda, transcendendo preocupações estritamente religiosas para se envolver com questões sociais, incluindo a educação. Esta efervescência de movimentos dentro da Igreja Católica criou um terreno fértil para o surgimento de um pensamento e compromisso social que levava os jovens a agirem na sociedade.

Dentro da mudança do pensamento da Igreja Católica, Reis (2011) ressalta que a consciência de iniciativa política frente às condições materiais mínimas de sobrevivência ...é vinculada às discussões e decisões do I Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM) ocorrido em 1968, em Medellín – Colômbia e ao II Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM), realizado em 1979, na cidade de Puebla México. Estes Conselhos são desdobramentos do Concílio Vaticano II (1962-1965), e decidem que a atuação da Igreja Católica está e estará voltada, preferencialmente, à superação da pobreza e da miséria, o que em muito contribuiu e contribui, à contribuição e ancoragem de iniciativas de mobilização e organização de moradoras e moradores, tanto pelos jovens tanto do Paranoá, quanto de Ceilândia.

A mudança no pensamento religioso também se manifestou na igreja protestante, como destacam Nascimento e Torres (2021) ao mencionar a organização popular Ação Cristã Pró-Gente, fundada em 1971 pelo pastor João Miller e ligada à Congregação Presbiteriana na Ceilândia Norte. Esta instituição, por exemplo, contribuiu para a formação em Educação Popular e para a elaboração do estatuto do Cepafre.

Em Ceilândia, a educadora Madalena Torres nos contou acerca de sua participação no grupo de jovens conhecido como Jovens em Busca de Algo Mais (JEBAM) da Igreja Católica, que incluía também uma jovem que estudava na Escola Normal da Ceilândia e um jovem que estudava Matemática na UNB. A entrevistada destacou que este grupo (JEBAM) assumiu o trabalho de alfabetização de adultos na Ceilândia quando ocorreu, em 1986, a exoneração do professor Erasto Fortes da direção do Complexo A de Ceilândia.

A educadora Socorro Brito, em seu relato, mencionou seu trabalho de alfabetização de crianças pobres em um convento na Paraíba; e a educadora Raquel Brito também fez parte de um grupo jovem da Igreja Católica, estando como coordenadora por cinco anos.

As educadoras do Cepafre, por meio de suas igrejas, acabaram sendo influenciadas por novas formas de pensar e agir da Igreja Católica e se engajaram, contribuindo significativamente para as questões sociais e educacionais de sua comunidade.

No Paranoá, nossas entrevistadas também estavam vinculadas a grupos jovens da Igreja Católica. A educadora Delsione Silva nos relatou que “a igreja, na época, nos chamou para olhar os principais problemas de nossa comunidade”. A educadora Lourdes Pereira, por sua vez, narrou acerca do olhar para a realidade das condições de vida das pessoas nos barracos e da inquietação que sentiu por querer fazer algo além do que o amparo espiritual, percebendo que aquelas condições de vida precisavam ser transformadas. Os jovens procuraram, então, se organizar para se aprofundar na realidade local. Assim, fundaram a Turma Unida Comunicando Amor (TUCA 1 e o TUCA 2).

Reis (2011) diferencia que o TUCA 1 estava voltado mais para a liturgia da igreja, e o Tuca 2 para as questões da comunidade, como a moradia, desdobrando-se no Grupo Pró-Moradia.

Esta transformação de pensamento dentro de algumas alas mais progressistas da Igreja Católica, que tinham um compromisso mais atuante na sua comunidade, influenciou as educadoras que tiveram um olhar que transcendia o religioso para englobar as questões sociais e políticas. Como já registrado, a educadora Lourdes Pereira disse que, ao visitar às casas para a reza do terço, sentiu a necessidade de fazer algo mais concreto para transformar a vida daquelas pessoas.

Nesse aspecto, também é possível trazer Freire, quando o autor se alinha à Teologia da Libertação, defendendo que a Igreja não pode ser neutra, mas precisa assumir um papel profético de denúncia e anúncio, vivenciando a Páscoa na concretude da vida (Streck: 2015). Para ele, a teologia é um elemento central de sua reflexão pedagógica, com Cristo como exemplo de pedagogo, onde método e conteúdo se unem. Além da fé religiosa, Freire destaca a fé no ser humano como pré-condição essencial para o diálogo. Esta fé não é ingênua, mas acredita no poder de homens e mulheres de criarem, recriarem e de "serem mais", mesmo sob as condições de opressão. A superação da alienação, para Freire, é uma conquista das lutas de libertação, não uma concessão.

4.2.2 Associação de moradores: luta por dignidade e o papel dos movimentos populares

As cidades de Ceilândia e Paranoá nasceram em um contexto de profunda desigualdade e de luta por direitos básicos para as pessoas. A ausência do poder público se

manifesta na falta de infraestrutura essencial, como água tratada e saneamento básico. Reis, Sobral e Viera (2024) refletem que esta é

... Lógica do capital que expropria a população do seu trabalho, dos seus direitos fundamentais. Em outras palavras, somos produtores da vida em Brasília, construímos casas, barragens, estradas, mas não temos direito a usufruir disso. Somos “usados” e “descartados” como “coisas” e não como seres humanos que têm dignidade (pag, 259).

Em meio a esta realidade desafiadora, a união da comunidade tornou-se a força para lutar por dignidade.

Nascimento e Torres (2021) trazem o relato do morador Eurípedes Camargo, sobre o início da Ceilândia, que destaca a pobreza da cidade, vez que “(...) não havia água, tampouco energia elétrica. O transporte passava longe e era insuficiente ... aumentou muito o preconceito e o estigma sobre os moradores da cidade” (2021, 205).

A educadora Madalena Torres registrou em sua fala a lembrança de buscar água no chafariz e o desrespeito dos adultos pelas crianças, mas ela se mantinha “... lutando firme e forte, porque tinha que levar água para casa, a água era sobrevivência...”.

Diante desse cenário, a comunidade se uniu para buscar a dignidade da cidade. Em 1979, foi criada a Associação dos Incansáveis Moradores de Ceilândia (ASSIMOC), que defendia não apenas o direito de permanecer na cidade, ou seja, o direito à moradia, mas também condições dignas de vida, como água encanada, urbanização, saneamento básico e equipamentos públicos para a cidade, como escola, hospital e segurança.

De forma semelhante, o Paranoá, em seu início, viveu uma situação de luta por fixação no local. Após a conclusão da construção da Barragem do Paranoá, os trabalhadores da obra permaneceram no local, dando início a um movimento de resistência e fixação por moradia. No início dos anos 1970, a área começou a crescer rapidamente. Familiares e amigos dos primeiros moradores, junto de muitos outros migrantes, chegavam em busca de trabalho na nova capital do país. No entanto, a vida para estes recém-chegados era marcada pela constante ameaça de remoção, vivendo sob a opressão e incerteza (Vieira, Pinto, 2014).

A luta por moradia se estrutura e é organizada pela mobilização de jovens vinculados a Igreja Católica. Jesus (2007) conta que os jovens da igreja, vinculados à Turma Unida Comunicando Amor (TUCA 2), se juntaram a outras pessoas da comunidade, religiosas ou não, com o mesmo ideal de transformação daquela realidade, criando o Movimento Pró-Moradia. Em 1979, é fundada a Associação de Moradores do Paranoá, que era incansável na busca de uma decisão do governo que garantisse o direito à moradia. A intenção do

governo e de empresários era expulsar os moradores daquela área nobre com a cobiça para construir hotéis de luxo à beira do lago (Reis, 2011).

No Distrito Federal, a luta por moradia se traduziu em intensa mobilização, envolvimento e participação dos moradores na associação. Reis (2011), ao dialogar com a educadora Lourdes Pereira, questiona sobre a intensidade dessa participação, ou seja, a quantidade de pessoas que participavam da Associação de Moradores Paranoá, obtendo a seguinte resposta:

A questão da necessidade. Tínhamos uma necessidade de que era coletiva: luta pela moradia, água, pela vida, que é uma coisa essencial ao ser humano... As dificuldades eram comuns a todos, e nesta discussão e mobilização toda emerge como objetivo central a questão da fixação dos moradores no Paranoá...

Nesse cenário de luta pela vida e pelos direitos básicos, a educação também surgiu como uma luta a ser travada.

Esta é a questão que Sader coloca do surgimento dos sujeitos coletivos que emergem organizados e autogerenciados, possuindo autonomia para elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências, que dão visibilidade às questões da realidade social.

Nas condições precárias destas localidades, a necessidade de alfabetização de adultos se torna evidente e importante, sendo terreno fértil para Educação Popular, como paradigma de educação, eclodir. Para ilustrar essa situação, a educadora Lourdes Pereira relatou que, muitas vezes, a Associação de Moradores promovia abaixo-assinados, e as pessoas não alfabetizadas registravam seu aceite por meio da impressão digital, pois não sabiam escrever o nome, reforçando a importância de alfabetizar adultos para o exercício da cidadania plena.

4.2.3 Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA/ Forum EJA DF): legado da Educação Popular no Distrito Federal

Para compreender as mudanças na Educação durante os anos 1980, é preciso situá-las no contexto de redemocratização brasileira. Esse período foi marcado pela emergência de movimentos sociais, impulsionados por necessidades básicas de sobrevivência da população, que reconheciam que precisavam se unir. Conforme Sader (1988), surgem os novos sujeitos coletivos que vivenciaram as experiências do cotidiano e buscaram a criação de direitos a partir da consciência de seus próprios interesses e vontades.

Vieira (2000) aponta que, em virtude da mobilização da sociedade civil, da organização dos movimentos docentes e do surgimento de experiências educacionais significativas no âmbito de alguns estados e municípios - como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro - houve um novo olhar para as escolas públicas que atendiam às reivindicações dos movimentos sociais organizados.

Dessa forma, práticas pedagógicas desenvolvidas sob os ideais da Educação Popular para a alfabetização de adultos ganharam visibilidade em ambientes universitários e passaram a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização de adultos.

Estas mobilizações nacionais tiveram repercussão no Distrito Federal, quando diferentes movimentos populares, com suas singularidades, começaram a se unir em rede e em torno dos interesses e da realidade de sua comunidade que lutava por condições materiais de sobrevivência.

Dentro dessa rede dos movimentos sociais no Distrito Federal, a alfabetização de adultos se destacou como uma problemática a ser enfrentada. Os jovens do TUCA 1 escutavam a voz dos adultos que diziam “não sei ler, sou cega”, como relatou a educadora Delsione Silva, evidenciando a necessidade da alfabetização de adultos nestas comunidades. Neste sentido, os jovens entenderam que além de ler e escrever era preciso melhorar suas condições de vida e isso os impulsionou a buscar apoio da UnB.

O apoio da universidade de Brasília ao movimento popular é o resultado de uma experiência significativa na cidade de Ceilândia, onde experiências localizadas e autogerenciadas demonstraram a eficiência de uma proposta de ação conjunta, através da qual a Universidade de Brasília assume o papel articulador com a comunidade escolar de Ceilândia.

Este projeto de alfabetização de adultos começou em 1985, quando o professor Erasto Fortes foi eleito diretor do Complexo A de Ceilândia. De acordo com Pereira e Tôres (2015), com apoio dos mestrandos em Educação da UnB, professor Renato Hilário dos Reis, a professora Laura Maria Coutinho, a professora Ana Maria Jacobino e a professora Maria Luiza Pereira Angelim, o diretor Erasto Fortes convidou a comunidade de Ceilândia para escolher suas prioridades educacionais. Representantes de diversos setores, incluindo pais, professores e líderes comunitários, elegeram a alfabetização de jovens e adultos como essencial, mas com uma condição: que o trabalho fosse baseado em Paulo Freire, rechaçando o método do Mobral, associado à ditadura. Esta decisão coletiva resultou na primeira experiência de estágio em alfabetização de jovens e adultos para alunos da Escola Normal, que até então focava apenas na educação infantil e séries iniciais.

No entanto, esse trabalho foi interrompido em 1986 pelo governo do Distrito Federal. Apesar da forma abrupta, autoritária e tensa de exoneração, a proposta de alfabetização de adultos foi acolhida pelos jovens do JEBAM e transferida para a Igreja da Glória. Pereira e Torres (2015) contam que

... na crise política da tentativa do governo federal de implantar o programa “Tudo pelo social”, que consistia na distribuição de comida, do tipo “ração”, para a família dos estudantes, daí o nome “Projeto irmãozinho”. As escolas mais politizadas de Ceilândia recusaram-se com intensa mobilização da comunidade escolar e receberam como resposta a demissão de diretores, inclusive por telefone. Neste conflito demonstrou-se a força da proposta emancipatória com a sua continuidade assumida pela comunidade com apoio da UnB (2015, 70).

Este fato foi marcante para a educadora Madalena Torres, que relatou:

com a exoneração do professor Erasto Fortes, nós perdemos o espaço. Foi uma ação política e deliberada para acabar com a escola normal. Quando eles optaram pelo método Paulo Freire, o Erasto teve a ideia da escola à noite, pois tinha aquele monte de sala fechada. Ele chamou a comunidade. Todas as lideranças reuniram lá, estes estudantes do mestrado para perguntar o que aquela escola podia fazer por Ceilândia. As pessoas chegaram à conclusão que deveria ser alfabetização, mas não podia ser o Mobral. Alguns deles (professores e estudantes) conheciam o método Paulo Freire, o propuseram e o grupo aceitou.

Observamos que as posições firmes e autênticas dos movimentos populares têm sua força na união das pessoas interessadas e no sujeito coletivo destacado por Sader e, por mais que incomode o governo e o leve a tomar decisões arbitrárias de exonerar diretor e acabar com as turmas de alfabetização, a semente da educação foi plantada e cultivada no período de 1987 e 1988. Esta semente irá nascer no movimento forte do Cepafre, que foi criado no ano de 1989.

Em 1987, o trabalho de alfabetização de adultos cresce para outras quadras de Ceilândia e, com o apoio do Decanato de Extensão/UNB, o projeto passou a ocupar o primeiro prédio da UnB na localidade. Em 1988, a parceria fortalece, como indicam Pereira e Torres (2015):

Em 1988, mantendo a parceria com a Fundação Rondon, a Universidade de Brasília/ DEX firmou um significativo Convênio com a Fundação Educar, resultando na mobilização de jovens estudantes como alfabetizadores em Ceilândia que ao final do projeto alfabetizaram 1.182 pessoas e organizaram-se na conquista da remuneração atrasada (2015, p. 72).

Neste mesmo período, a Associação de Moradores no Paranoá tinha em sua diretoria as educadoras Delsione Silva e Lourdes Pereira, além disso era subdividida em grupos da educação, da saúde, da cultura e da mobilização comunitária para melhor atuar na comunidade. Nas eleições seguintes, este grupo perde a direção da associação, mas se

reorganizam política e juridicamente e criam o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), em 1987, que assume os trabalhos realizados pelos grupos como a alfabetização de jovens e adultos, em conjunto com a UnB e ações na área de cultura (Reis:2011). Com o crescimento do número de pessoas que queriam estudar, foi necessário criar mais espaço de aulas, assim as educadoras Lourdes Pereira e Delsione Silva procuram o diretor regional de ensino da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) que deu apoio a iniciativa para a construção de uma escola na região.

Os movimentos sociais do Cepafre e do CEDEP formaram redes solidárias pela educação e, juntamente de outros movimentos sociais do Distrito Federal, Universidade de Brasília e da Fundação Educacional do Distrito Federal, criaram, em 20 de outubro de 1989, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA/DF), que buscou fortalecer a Educação Popular por meio da concepção de Paulo Freire de Educação (Pereira e Torres, 2015).

Apesar das singularidades de cada movimento, a educadora Lourdes Pereira explicou que o GTPA foi um momento de grande aprendizado para todos, permitindo compreender e entender melhor as ações do movimento popular e percebendo a importância de estar pressionando os governos por uma educação digna dos cidadãos.

O GTPA teve significativa participação na defesa da Educação na época da Assembleia Constituinte e na legislação da educação direcionada para a Educação de Jovens e Adultos. Pereira e Torres (2015) destacam a atuação do Grupo de Trabalho de Políticas Públicas de Alfabetização (GTPA/DF) dentro do governo do Distrito Federal (1995 a 1998), contribuindo para a criação de políticas públicas, como o GTALFA (Grupo de Trabalho de Alfabetização para servidores públicos do GDF), visando executar o PROALFA (Programa de Alfabetização) no âmbito do GDF. Além disso, foram publicados a Portaria nº 74 (17 de maio de 1996 designando servidores públicos titulares e suplentes; as Normas de Organização e Funcionamento do GTALFA; o Decreto nº 17.505, de 10 de julho de 1996, regulamentando a Lei nº 1008/96, e a Portaria nº 109, de 29 de julho de 1996 normatizando o Decreto nº 17.505/96.

Em 2002, as ações levaram o GTPA/DF a se organizar para discussões regionais e nacionais. A professora Maria Margarida Machado, então coordenadora do Fórum EJA de Goiás e participante ativa do GTPA/DF, decidiu, em plenária com 51 participantes, credenciar o GTPA/DF como fórum legítimo de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA/ DF forum EJA). Isso se deu junto aos demais 18 fóruns estaduais já criados, com o objetivo de integrar-se efetivamente à luta regional e nacional. Portanto, a partir de 2002, o movimento social pela continuidade da EJA absorveu e ampliou o GTPA/DF, que

manteve sua referência por sua história de 13 anos de luta no DF e entorno. Esta integração se efetivou em 2003, no 3º Encontro Nacional de MOVA's, em Goiânia-GO, e no V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em Cuiabá-MT.

4.3 Educadoras Populares: trajetórias inspiradoras das mulheres que contribuíram para a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular em Brasília

Este estudo mergulhou nas histórias de vida de educadoras que, com sua dedicação e compromisso, contribuíram para moldar a Educação Popular, como paradigma de educação, em Brasília, especialmente durante um período de intensa repressão política e do rápido crescimento populacional de Brasília. Suas narrativas, intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do Planalto Central, revelam a força do movimento popular e a centralidade da mulher neste processo.

As participantes desta pesquisa são mulheres educadoras populares que iniciaram na alfabetização de jovens e adultos sob a perspectiva da Educação Popular, durante o processo de redemocratização. Residentes nas regiões periféricas do Distrito Federal, como Ceilândia e Paranoá, onde os movimentos populares nasceram. Optamos por mulheres educadoras por serem a maioria envolvida na educação. Todas são da classe trabalhadora, com experiências de vida e profissionais ricas e específicas, sendo ou tendo sido alfabetizadoras ou coordenadoras de turmas de alfabetização, o que conferiu grande valor à análise.

Vamos conhecê-las.

Socorro Brito: um encontro com a vocação de alfabetizar adultos

A educadora popular Socorro Brito nasceu em Solânea (PB), onde estudou até a 6ª série. Quando jovem, trabalhou dando aulas para crianças carentes em um convento em João Pessoa/PB. Ali, percebeu que alfabetizar crianças não era sua vocação. Ela traz uma lembrança muito importante de seus pais. Embora sua mãe não fosse alfabetizada e seu pai soubesse ler um pouco, ambos eram preocupados com a educação dos filhos para que não passassem por dificuldades. A importância da educação para sua família vai repercutir em sua vida e na de seus filhos.

Ela narra que tinha um irmão mais velho morando em Brasília, que gostava da cidade e chamou a família, uma vez que havia muito emprego. Assim, em 1971, seu pai trouxe toda

a família, pois queria que os filhos tivessem uma vida melhor e com mais oportunidades na capital. Inicialmente, foram morar em um assentamento no Bandeirante e, posteriormente, se mudaram para Ceilândia.

Na década de 1970, surgiu o curso para formação de alfabetizadora do Mobral. Ela convidou a irmã para fazerem juntas o curso e se viu completamente envolvida pela alfabetização de adultos. Ela relata que alfabetizou durante um ano na escola pública da Ceilândia, entre as quadras 3 e 5, sendo que as turmas de alfabetização eram organizadas pelo governo e na sua compreensão: “era coisa do governo, pois eram eles que procuravam as escolas e havia espaço para dar aula”. Sua experiência no Mobral foi marcante, e ela conta que sua turma de alfabetização era composta por donas de casa, senhores que trabalhavam durante o dia e por isso chegavam cansados às aulas noturnas. “Eu fiquei encantada com aquilo, a necessidade deles, e como eram gratos em aprender”.

No entanto, as aulas foram suspensas de forma abrupta, causando-lhe estranheza e questionamentos: “E agora? O que a gente vai fazer?”

A experiência efetiva do Mobral, na capital federal, precisa ser melhor estudada, de acordo com as conclusões de Oliveira (2022). Seus estudos demonstram que

... não alcançamos muito mais informações e ainda permanece, neste estudo, uma lacuna sobre a experiência efetiva do Mobral na capital federal em classes de alfabetização. Os indícios localizados abordam a constituição de comissões locais; o levantamento da realidade de analfabetismo; a abertura de turmas de alfabetização nas cidades-satélites e no Plano Piloto, inclusive em locais onde já estavam os círculos de cultura. A documentação acessada na pesquisa indica a atuação do Mobral no Distrito Federal mais presente na Fase I e II do Ensino Supletivo (2022, 110).

Esta experiência na alfabetização de adultos marcou a trajetória da educadora Socorro Brito e, em suas lembranças, recorda de uma experiência pessoal que mexeu com ela: a história do vizinho que não sabia ler e pedia para ela ler suas cartas. A intimidade e a história daquela família, que ela conhecia por meio das leituras das cartas, a deixaram desconfortável. Esta situação reforçava sua convicção sobre a importância da alfabetização.

Com o fim de sua classe de alfabetização do Mobral, Socorro se afastou da alfabetização de adultos, casou-se e dedicou-se à família e a criação de seus três filhos. Na década de 1990, ela conheceu a Educação Popular. Este contato aconteceu na Igreja Católica, localizada no Setor O, da Ceilândia, quando o padre anunciou que estavam abrindo turmas de alfabetização de adultos numa salinha da igreja e quem quisesse podia fazer o curso para ser alfabetizador. "Chegou minha vez novamente", recorda Socorro Brito, descrevendo a emoção

de retornar à alfabetização de jovens e adultos. Foi nesse momento que conheceu Adriana, educadora do Cepafre.

Ela segue nos relatando que sua filha, Raquel Brito, com apenas 12 anos, também queria acompanhar a mãe na observação dos círculos de cultura: "Ela era novinha, gostou e se identificou com os alunos. Ela me acompanhava e foi se interessando". Depois de um ano, Raquel Brito pôde ser observadora também e formar sua turma de alfabetização.

A educadora Socorro Brito foi alfabetizadora e supervisora de Círculos de Cultura por 20 anos. Durante esse período, o envolvimento era total: as aulas aconteciam de segunda a quinta-feira e a sexta-feira era dedicada aos planejamentos. Tinham encontros nos fins de semana para estudos e eventos para comparecer. Como supervisora percorria várias quadras de Ceilândia para acompanhar as turmas e os educadores, procurando solucionar dificuldades que apareciam. Estas andanças a fizeram conhecer muitas pessoas, e as dificuldades que elas enfrentavam. E os Círculos de Cultura eram espaços de troca de conhecimentos, compartilhamento de informações e momentos de superar as dificuldades.

Além deste envolvimento com sua comunidade, a educadora relata o envolvimento nos debates políticos e participação em movimentos pela educação, acreditando que só há melhoria na educação com luta e manifestação popular. A questão financeira também permeia sua narrativa, ao contar que, em um determinado período, precisou assumir uma turma de alfabetização para aumentar o orçamento familiar. Era uma época em que o movimento popular buscava parcerias para conseguir auxílio financeiro para as educadoras e, com muita luta, firmou parcerias com o governo, instituições religiosas e associações profissionais.

Sua narrativa foi marcada pela busca da memória de fatos que julgava relevantes informar. Trabalhou e se envolveu arduamente com a Educação Popular e com os problemas de sua comunidade: "eu gostava de estar na comunidade, ajudando as pessoas". A educadora lamenta não ter conseguido cursar o magistério. Após mais de 20 anos de atuação no Cepafre, problemas de saúde e o nascimento da primeira neta a afastaram da alfabetização de adultos da Educação Popular. Contudo, ela enfatiza que foi uma experiência transformadora: "eu vi que tinha voz, fiquei mais à vontade e eu me libertei".

Raquel Brito: o legado familiar e a educação como vocação

A educadora Raquel Brito era uma menina de 12 anos quando chegou na Educação Popular, acompanhando sua mãe. Segundo a entrevistada: "onde minha mãe ia, eu estava atrás". Ela observa que a sua mãe abdicou de uma carreira para se dedicar à família.

Ela inicia seu relato sob a perspectiva que primeiro ingressou no movimento popular e depois na Educação Popular, contando que, no movimento popular, tinha “nossa convicção política partidária e militância”.

Ela acompanhou o processo de formação de alfabetizadora de sua mãe no Cepafre. Tornou-se alfabetizadora com 13/14 anos, formou sua primeira turma de alfabetização no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, onde ela alfabetizou três turmas. Este período coincidiu com o seu ingresso na Escola Normal de Ceilândia, onde tinha aulas de manhã e à tarde, e as turmas de alfabetização aconteciam à noite. A rotina intensa a deixava cansada, por isso não conseguiu conciliar as duas atividades.

Ela relata que, embora não tivesse mais turma de alfabetização, não deixou de acompanhar as atividades do Cepafre e a defesa da educação popular.

Em suas memórias da época, busca lembrar como eram esses encontros e conta com muita emoção sobre a gratidão dos educandos quando conduzia os Círculos de Cultura e eles aprendiam. Ela guarda na lembrança o respeito que os educandos tinham por ela, e por isso a chamavam de Dona Raquel: “eu só tinha 13 anos e era assim que me chamavam”. Esta experiência de respeitar o saber do outro, de compartilhar conhecimento e de ver o aprendizado se manifestar deixou uma marca profunda em Raquel.

Outro momento de grande lembrança, para ela, foi a cerimônia de entrega do certificado de conclusão de alfabetização ao fim do ano. Era um evento festivo, onde havia uma mesa “enorme de comes e bebes” e eram convidadas autoridades do governo e a Casa do Cantador²⁸. Além disso, havia a foto com os educandos, momentos que a deixaram muito emocionada.

Dentro de sua experiência na alfabetização de adultos, sua reflexão é que as pessoas querem assinar seu nome e se apropriar de sua identidade, uma vez que é um direito ser humano. Ela recorda o entusiasmo dos educandos em ir ao quadro e formar novas palavras em um processo de descobrimento do que são capazes de fazer. Esta forma ativa de aprendizado, como diz Freire, torna-se mais significativa para os educandos.

No entanto, afirma que o processo de formação de turmas era um grande desafio, pois dependia de um espaço físico para as aulas e cabia às alfabetizadoras procurarem este lugar. Além disso, faziam a busca ativa dos educandos, uma marca da Educação Popular, que consiste em visitar às casas próximas e convidar as pessoas para estudar. Quando o educando faltava por três vezes, iam até a casa para saber o que estava acontecendo. Por fim, salienta

²⁸ A Casa do Cantador é o espaço cultural situado em Ceilândia que engloba os movimentos artísticos e culturais do local, em uma obra arquitetônica realizada por Oscar Niemeyer.

que estudava bastante e li os livros de Paulo Freire, como *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido*.

A experiência de alfabetizar por meio do Círculo de Cultura a acompanhou na atuação na docência. Quando se formou no magistério, foi convidada a dar aula numa escola particular para turma de alfabetização infantil. Sentiu-se, inicialmente, insegura para trabalhar com as crianças, tinha 17 anos, mas a experiência com os círculos de cultura a fez transpor o aprendizado da Educação Popular para sua sala de aula. Ela lembrou que reunia as crianças em círculo e perguntou palavras do seu universo vocabular, resultando em “bola, boneca, carrinho (entre outras)”. Por meio destas palavras, ela foi alfabetizando as crianças, que aprenderam muito rápido.

A experiência com a metodologia do Cepafre baseada em Paulo Freire foi lhe dando segurança para alfabetizar. Raquel Brito é uma pessoa muito engajada com a educação, e esta característica possibilitou ser coordenadora de escola, vínculo que mantém até hoje.

Enquanto dava aula para crianças, graduou-se em Filosofia e Pedagogia. Em seguida, foi aprovada em concurso público como professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal, ministrando aulas no Ensino Médio. Seu olhar amoroso encontrou nos estudantes com dificuldade de aprendizado incentivo para continuar estudando, a levando a fazer Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica, através da qual atende crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A entrevistada procura manter uma relação humanizada com seus alunos, baseada no diálogo e de acordo com os princípios de Freire. Atualmente realiza mestrado em Educação na UnB, em que pesquisa a questão da inclusão.

Ela levou o aprendizado da Educação Popular para sua vida profissional e acredita que “a educação popular fala de valores e de princípios fortes que são para a vida”. Ela ainda guarda os cadernos utilizados para dar aulas e compartilhou que foi com sua mãe que aprendeu a ser educadora popular aos 12 anos.

Raquel aprendeu na família a ser educadora e demonstra que a educação está associada ao ambiente familiar, que é a nossa primeira escola, onde aprendemos, nos desenvolvemos e somos formados. A importância dada à educação em um ambiente familiar repercutirá na formação pessoal dos indivíduos.

Madalena Torres: a conscientização na luta popular e a criação do Cepafre

A educadora Madalena Torres nasceu em Divinópolis/GO e veio para Brasília juntamente de família, quando criança, para fazer tratamento de sua saúde. Morou em vários

locais do DF, até se fixar em Ceilândia. Ela relata um momento significativo de sua infância, quando moradora da Ceilândia, na década de 1970, e era criança de uns 11 anos e, juntamente de seu irmão, buscava água no chafariz para levar para sua casa. Ela nos conta que, nesse momento, “começou a entender que coisas do povo eram coisas de luta”, quando, na fila, por vezes, alguns adultos colocavam suas latas no fim da fila. No entanto, havia um senhor de nome Benedito, negro e de barbas brancas, que, no gesto de solidariedade, colocava água na sua lata e depois na lata de Madalena e ainda colocava no carrinho dele. Madalena traz essa reflexão: “Isso era luta popular que a gente já fazia (...), se os demais adultos fossem conscientizados, eles não fariam isso conosco, né, jogando a gente sempre para o “final da fila”, uma criança de 11 e outra de nove”. Este relato a deixou emocionada e indica que experiências marcantes como esta moldam a percepção e a compreensão da realidade desde cedo.

Participante do grupo de jovens da Igreja Católica chamado Jovens Em Busca de Algo Mais (JEBAM), ela se encantou com o conhecimento progressista da Freira Bruxel, que fazia parte de uma congregação conscientizadora, da linha dos Capuchinhos, com atuação na comunidade na luta pela água, limpeza, asfalto, e frisava a importância de estudar para ajudar a família. A Freira Bruxel era assessora da pastoral da juventude, ou seja, muito próxima dos jovens, e sempre trazia um conhecimento sobre a história do Brasil que Madalena e os jovens não tinham estudado na escola. Madalena traz em sua lembrança que:

...ela tinha um armário cheio de livros, só livros de consciência crítica. Era a Veia Aberta da América Latina, era bom e tinha uma série de livros sobre Fidel Castro, livros sobre sindicalismo, coisas sobre lutas, sobre as lutas dos negros nos Estados Unidos, e ela (...) organizava pra que a gente pudesse ler os livros.

Esta proximidade com a Freira Bruxel a despertou para ter outros conhecimentos. Segundo a entrevistada: “queria estudar, porque queria ter aquela capacidade de compreensão” da freira. Este foi um dos motivos que a levou a ir para o convento, mas não ficou muito tempo. Tinha saudades da mãe e foi alertada por amigos do grupo jovem, que, por ser negra, era tratada como empregada doméstica no convento. Ela reflete que estava “anestesiada” nessa fase, não percebeu a discriminação racial e que não tinha vocação para a vida religiosa.

Saiu do convento, trabalhou como empregada doméstica e depois foi convidada pelo padre para trabalhar como monitora de creche da igreja, primeiro momento que se aproxima da educação. Vinculada ao grupo de jovens, estudava e debatia os problemas da cidade. Neste

grupo, Madalena frisa que tinha um colega que fazia Matemática na UNB e uma amiga era alfabetizadora na Escola Normal.

No ano de 1985, essa amiga levou um problema para o grupo jovem referente ao fechamento das turmas de alfabetização de adultos que acontecia na Escola Normal da Ceilândia, pois o diretor, professor Erasto Fortes Mendonça, havia sido exonerado e não tinham onde guardar o material dos educandos. Madalena relata que este material foi levado para a casa de Vânia Rego.

Este projeto de alfabetização de adultos iniciou em 1985, quando o professor Erasto Fortes foi eleito para a direção do Complexo A da Ceilândia e implementou o Núcleo Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Este projeto surgiu da decisão da comunidade de que a alfabetização de adultos era uma necessidade, optando pelo método de Paulo Freire em parceria com a Universidade de Brasília. A educadora Madalena Torres destaca a importância daquela decisão coletiva, quando líderes comunitários e estudantes da UnB, reunidos por Erasto Fortes, escolheram conscientemente pelo método Paulo Freire, rejeitando o Mobral e buscando uma educação verdadeiramente emancipatória.

No entanto, o trabalho foi interrompido em 1986, quando o governo federal exigiu o apoio ao "Projeto Irmãozinho"²⁹. A direção do Complexo A se opôs ao uso eleitoral da medida e foi exonerada. O Núcleo Paulo Freire foi transferido para a Igreja da Glória.

Foi nesse momento que Madalena conheceu a alfabetização de adultos, bem como o método Paulo Freire de alfabetização, e começou, com os jovens da igreja, a alfabetizar adultos. E foi com a ajuda dos professores e alunos do mestrado da UNB, Maria Luiza Pereira Pinho, Renato Hilário dos Reis, Erasto Fortes Mendonça, Laura Maria Coutinho e Ana Maria acobino Nunes, que foi criado o Cepafre em 1989.

A educadora Madalena Torres se envolveu totalmente na fundação do Cepafre; na elaboração do estatuto; na estrutura das atividades, como a formação de alfabetizadores seguindo os princípios freireanos de Círculo de Cultura, Palavras Geradoras; na busca de parcerias como da Fundação Rondon, Educar, Ação Cristã Pró-Gente, MEB; no envolvimento com a comunidade e na busca ativa pelos educandos. Ela queria ficar na “infraestrutura” da alfabetização, pois achava que não podia ter uma turma de alfabetização, porque não era professora formada. Este foi mais um dos desafios pessoais que Madalena Torres precisou enfrentar. Segundo a entrevistada: “eu sou popular, não sou professora formada”.

²⁹ Como relatado na seção “Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA): legado da Educação Popular no Distrito Federal.

Madalena relata que o Cepafre recebia inúmeros pensadores e professores brasileiros, como Florestan Fernandes, Frei Betto, Moacir Gadotti, Paulo Freire, entre outros, que traziam debates e reflexões importantes do momento atual, produzindo conhecimento crítico para a Educação Popular.

Apesar desta riqueza de intelectuais que debatiam a educação e os problemas brasileiros, Madalena sentia-se insegura para a condução de um círculo de cultura. Ela relata que tinha uma turma de alfabetização formada e precisava de uma educadora, pois a alfabetizadora havia passado para o curso de História. Nesse momento, ela foi “empurrada” para assumir a turma, mas recebeu apoio do padre, que lhe encorajou, dizendo: “Todos os dias, eu passo para te fazer uma visita. Eu me senti super apoiada com aquilo. Nossa, foi bom demais!”

O apoio do coletivo na Educação Popular é algo importante para enfrentar situações adversas, uma vez que há apoio e ajuda mútua. Percebemos que Madalena vai se constituindo enquanto educadora, pois, apesar de ter facilidade para organizar e liderar o movimento popular, teve a coragem de assumir um Círculo de Cultura para alfabetização. Ainda que tenha feito os cursos de formação, ela não se sentia preparada por não ter curso de magistério. Chamamos de coragem, pois ela não foge da luta e dos desafios pessoais que aparecem na tentativa de sua superação. Logo, a coragem é a marca presente em todas as educadoras aqui entrevistadas.

Ressaltamos ainda o envolvimento da educadora Madalena Torres com o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA Fórum - EJA/DF), que se constitui em um espaço democrático de discussões em torno dos assuntos referentes à alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, ao combate ao analfabetismo e às políticas públicas para a Educação de Jovens Adultos Idosos Trabalhadores na forma integrada à educação profissional (Torres, 2018).

Um momento destacado pela educadora Madalena Torres ocorreu durante o governo Cristovam Buarque, que trouxe a importância da participação popular nas decisões da comunidade dentro do governo. O governo Cristovam Buarque (PT/DF 1995-1999) implementou um projeto pedagógico chamado Escola Candanga. Essa iniciativa visava priorizar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Um de seus pilares era o ensino em tempo integral, buscando resgatar a concepção original de Brasília de unir escolas-classe (para disciplinas tradicionais) e escolas-parque (para atividades artísticas, físicas, recreativas e iniciação ao trabalho). A Escola Candanga representou um período de

intensa mobilização e debate sobre a importância da educação de qualidade como ferramenta para superar as desigualdades sociais e construir um país mais justo.

Medeiros e Cruz (2017) apontam que esta proposta estava assentada em três grandes dimensões: filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, a “Escola Candanga” defendeu uma proposta curricular não reprodutora de verdades absolutas e buscou criticar essas verdades porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho, e como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana, além de problematizar em Seminários a questão da jornada de trabalho docente e da existência de um período de horas remuneradas para atividades de planejamento e formação, denominado no Distrito Federal de “Coordenação Pedagógica”.

A partir desta concepção de um governo popular, a educadora Madalena Torres segue esclarecendo que a Secretaria de Educação reuniu todo primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos e promoveu uma troca de conhecimento e experiência entre a Educação Popular e a escola pública. Ela nos relata como eram esses encontros:

...Cristóvam criou aquele programa ‘Brasília Onde Todos Podem Ler’, e todas as regionais tiveram que assumir. E o Omar Santos³⁰ foi o diferencial (...). As reuniões seriam às sextas, junto do Cepafre, lá na sede do Cepafre/UNB em Ceilândia e outra reunião na regional. Assim, conhecemos todos os professores da EJA. Eles davam informação para gente, e a gente dava informação para eles. Eles falavam da dificuldade deles, e nós falávamos a nossa. Eles só se assustavam quando a gente falava que saía para visitar as pessoas quando elas começavam a faltar, assim como a gente foi atrás para fazer a matrícula. Durante o processo, se alguém faltava, a gente também ia visitar. Nessas visitas, você descobria o porquê... mudaram e ficaram muito longe, pois moravam de aluguel, outros porque realmente adoeceram. A gente dava um tempo, levava os exercícios que eles pudessem fazer em casa, e tudo mais. Um trabalho mais acompanhado, e assim nós fomos fazendo.

Madalena Torres reconhece a importância do Cepafre para a alfabetização de jovens e adultos, pois ele se tornou uma referência para a Educação Popular. Ela foi uma das fundadoras do Cepafre e a primeira presidenta, e ainda reforça a importância de responsabilidade para assumir cargos de liderança dentro do movimento, como ler o estatuto e manter os estudos da obra de Paulo Freire. Ela é muito zelosa com a instituição e salienta:

A gente não pode deixar morrer uma instituição de 35 anos, uma instituição famosa. Famosa porque nós somos pobres, mas temos nome, nome em todo lugar, já tivemos projeto com o Instituto Unibanco, com o Sicoop, e não tivemos nenhum problema com a prestação de contas. Com o Ministério da Educação, e nunca tivemos problema com nada.

³⁰ Um dos coordenadores da Regional da Ceilândia, à época.

Seu relato reforça o compromisso com a alfabetização de jovens e adultos e com a transformação das pessoas por meio da educação. A educadora narra, revivendo as suas lembranças, o trabalho de Socorro Brito, que considerou uma das melhores coordenadoras que o Cepafre teve e que fortaleceu a Educação Popular, e de Raquel Brito, menina ainda, que também se envolveu e contribuiu para a Educação Popular.

Madalena é formada em Filosofia e possui mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Ela continua atuando no Cepafre, mas, devido a questões de saúde, não está mais na diretoria desta instituição.

Maria de Lourdes: A Força e o Amor da Ação e a Construção do CEDEP

A educadora Maria de Lourdes Pereira é a personificação da luta do CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá). Ela é uma das fundadoras do centro e uma referência importante. Sua trajetória se cruza com a da educadora Delsione Silva, sendo uma contribuição para esta pesquisa. Ambas se entregaram de corpo e alma ao movimento popular, acreditando na força do povo para a mudança e construção de um mundo melhor.

A educadora Lourdes Pereira, em sua busca por esta conquista, enfrentou e continua a enfrentar batalhas que não a desanimam, como a luta pela moradia e, mais atualmente, a busca por parceria entre a escola pública e o movimento popular.

Ela nasceu em Paracatu/MG e, aos nove anos, veio com sua irmã para Brasília, indo morar primeiramente na Vila IAPI³¹. Seu cunhado conseguiu um emprego no Lago Sul para trabalhar na construção civil e cuidar de uma chácara na região. Ele levou toda a família para morar nessa chácara. Mas, com o pensamento de ter um lugar próprio para morar, soube do movimento de ocupação do Paranoá e trouxe a família para morar num barraco que não tinha luz, a água era de uma bica e não havia nenhuma infraestrutura. Lourdes tinha 13 anos e se uniu ao grupo de jovens da Capela São Geraldo, única Igreja Católica da localidade.

A entrevistada lembra da importância do padre José Gálea para reunir os jovens e fazer algo pela comunidade da Vila Paranoá. Nessa época, o padre fez uma sala anexa para turmas de alfabetização pelo Mobral.

Observamos na educadora Lourdes Pereira uma liderança carismática e comprometida. Embora hoje seja comunicativa, ela relata que, no início, não era muito de falar: "No início, não era muito comunicativa, não. Gostava de participar, de ir para os

³¹ Vila IAPI, no Distrito Federal, refere-se ao Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, que mantinha um hospital e era a maior ocupação da história de Brasília, com 80.000 habitantes, e a sua remoção resultou em Ceilândia.

encontros, essas coisas. Mas não era muito de falar, não. Eu falava pouco. Só depois que fui abrindo mais a boca para falar". No entanto, sua ligação com trabalho em grupos sempre foi evidente: "Eu cantava na igreja, já mexia com gente, já estava com essa coisa de trabalhar com grupos de pessoas. Depois que a gente chegou aqui, que a gente começou a participar do grupo jovem, estava dentro de mim essa coisa de trabalhar com grupos de pessoas".

Além disso, ela se descreve como alguém de ação: "Eu sempre fui de agir, tomar atitude, porque precisava de fazer um trabalho. A gente queria fazer. Queríamos aprender a fazer. Para fazer os passeios, para fazer os acampamentos. Eu chamava todo mundo para fazer acampamento. Então, eu sempre fui assim".

A educadora Lourdes Pereira relata que houve incentivo do padre José Gálea para formação dos grupos Turma Unida Comunicando Amor (TUCA 1 e TUCA 2), dos quais fazia parte. Uma das atividades era a visita às famílias e foi quando ela soube que, por vezes, moravam até quatro famílias em um barraco. Segundo a entrevistada: "Era uma dificuldade, sabe? As pessoas, às vezes, durante o dia, ficavam todas fora do barraco, no quintal, e à noite tinha dois, três cômodos, e ia todo mundo para dentro do barraco".

A questão da moradia se torna urgente, e o TUCA 2 desdobra-se, formando o Grupo Pró-Moradia. Este grupo se tornou amplo e sem cunho religioso, recebendo a participação de todos os moradores que se interessavam em lutar pela moradia e permanência no Paranoá. Lourdes Pereira define o grupo como mais politizado, pois discutia os assuntos da comunidade.

Reis (2011) afirma que este grupo foi crescendo, aprendendo e fortalecendo o movimento popular, pois seus membros perceberam a importância de se mobilizar, organizar e conquistar o espaço da Associação de Moradores para reivindicarem melhores condições de vida sem se deixar cooptar pelo interesse e domínio político.

A mobilização constante da Associação de Moradores do Paranoá começa a incomodar o governo. Lourdes relata que o governo colocava "olheiros" nas reuniões da Associação de Moradores.

Um deles foi Gilson Araújo, que estava querendo ser também deputado, e veio aqui a mando do governo. Ele e mais alguns vieram a mando do governo naquela época para assuntar o que estávamos fazendo... Na época, não sabíamos, mas eles diziam que era organização de guerrilha, de guerra. Nós éramos tidos como... como terroristas, como subversivos. Essa era a palavra que eles chamavam.

Jesus (2007) analisa este momento:

A Vila Paranoá sai do anonimato, toma espaço nos veículos de comunicação e começa a incomodar o governo local, à época indicado pelo Presidente da

República de um regime militar. Para a comunidade é Vila Paranoá (vínculo, solidariedade, lugar de acolhimento), para o governo é invasão (baderneiros, aproveitadores, desocupados) e para a mídia, favela (miseráveis, indignos, coitados). Com uma população já reconhecida pelo governo como a maior “invasão” do Distrito Federal, a comunidade sofre com a falta de infraestrutura, políticas públicas e direitos básicos do cidadão e de ser humano (2007, p. 31).

A mobilização da Associação de Moradores também envolvia a educação. A educadora Lourdes Pereira relata que tinha uma turma do Mobral atuando na sala anexa à Capela São Geraldo, que durou pouco tempo, mas os alunos queriam continuar estudando. Segundo a entrevistada, eles já sabiam que o Mobral tinha acabado em quase todo território nacional, mas também conheciam outras experiências de alfabetização de adultos que aconteciam na Ceilândia, com o apoio da professora Maria Luíza Pereira e da universidade.

Na busca pela alfabetização de adultos, a educadora Lourdes Pereira, juntamente de outros jovens, em 1985, foi à Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação, pedir ajuda. Sobral, Reis e Vieira (2024) contam como foi este encontro:

A professora da UnB Marialice Pitaguari recebe uma comitiva de jovens do Paranoá que tentam convencê-la da necessidade de alfabetizar jovens e adultos no Paranoá. O grupo percebe que a professora, em primeiro momento, não se convence da proposta. Assim, mudam a tática e convidam a professora para uma reunião no Paranoá. Ao chegar uma multidão está à espera da professora da universidade (2024, p. 261).

A professora Marialice Pitaguari topou o desafio e iniciou a parceria da Faculdade de Educação com o movimento popular. A coragem da educadora Lourdes a fez procurar a UnB, mesmo sem saber se seria recebida, a fez procurar o governo do Distrito Federal para reivindicar o direito à moradia e dialogar com diferentes instituições. Ela procura lutar por melhores condições de vida de sua comunidade..

A história de Lourdes é permeada pela educação, pelo movimento popular e pela luta dos direitos básicos do ser humano. Ela está agindo e comunicando com as pessoas para que, no coletivo, construa-se uma sociedade melhor. Em 02 de agosto de 1987, juntamente do grupo que perdeu a eleição da Associação de Moradores, fundou o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), uma instituição sem fins lucrativos, que, entre suas atividades, inseriu a alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva da Educação Popular como campo importante da transformação da vida das pessoas.

Mesmo envolvida pelo movimento popular, a educadora Lourdes Pereira fez magistério, graduou-se em Pedagogia/UNB, fez Pós-Graduação em Ensino Especial e em Educação de Jovens e Adultos, trabalhou como professora em Valparaíso de Goiás por dez

anos e foi professora e coordenadora da Secretaria de Educação do DF. Atualmente está aposentada. Todas as formações demonstram que as educadoras populares têm compromisso com sua formação. Além disso, a entrevistada faz parte da diretoria do CEDEP.

Delsione Silva: liderança política e a luta por direitos no Paranoá

Delsione Silva nasceu em Serra Dourada/BA em uma família onde a educação era considerada importante. Sua mãe alfabetizou todos os filhos. Segundo a entrevistada: "Minha mãe dava aula para as crianças e jovens das roças vizinhas, e eu, junto, fui alfabetizada". A família andou por vários lugares pelo interior de Goiás e, em eles, ao chegar, a mãe buscava reunir um grupo e alfabetizava crianças. Em algumas cidades, os prefeitos até pagavam por esse serviço e ofereciam um espaço para trabalhar.

Delsione Silva foi influenciada por sua mãe: "Eu, criança ouvindo minha mãe dizendo que a gente precisava estudar para mudar de vida e, já que ela não pôde estudar, ela iria nos dar estudo, incutindo em nós a fome e a sede de saber e estudar. Então, eu sempre incentivei as pessoas que me rodeavam a estudar...".

Ela relata que, após andar por Goiás, a família chegou em Brasília, e inicialmente foram morar em Ceilândia. Fugindo do aluguel, chegaram a Paranoá na "primavera de 1972", em suas palavras. A educadora Delsione Silva se envolveu profundamente com a Igreja Católica:

A igreja, na época, nos chamou para olhar os principais problemas de nossa comunidade. Então, conversei com o padre José Gálea, indicando que as pessoas adultas não liam as leituras na missa e o folheto de cânticos por serem analfabetas. Assim, ele formou as primeiras turmas de educação popular nas dependências da Capela São Geraldo.

Os jovens que participavam desse grupo começaram a despertar para a realidade de sua comunidade e formaram dois grupos: Turma Unida Comunicando Amor (Tuca 1 e o Tuca 2). O Tuca 1 continuou voltado mais para a liturgia da missa, e o Tuca 2 incrementava o Grupo Pró-Moradia.

Reis (2000) aborda esse momento em que os jovens da igreja se organizam e formam o Grupo Pró-Moradia, pois a moradia era o grande problema da comunidade. Pouco depois, foram eleitos para os trabalhos da Associação de Moradores (1982-1987) com a chapa constituída pelos jovens do Tuca 2: Delsione (presidente), Lourdes (vice), João do Violão (secretário e diretor de Cultura), Juarez (tesoureiro), Ricardo (diretor político) e Bosco (diretor de Educação). Perderam a eleição no ano seguinte, e Delsione, juntamente do grupo de jovens, continua na luta no Paranoá, inclusive na emergência da alfabetização.

Ela nos conta ter vocação para gestão e, nessa época, em encontros com jovens de outras igrejas católicas, levava os problemas de sua comunidade para debater. Em sua percepção, foram esses encontros que fortaleceram os movimentos populares e onde perceberam que outras localidades também enfrentavam os mesmos problemas e trocavam informações sobre os caminhos a seguir.

Reis (2000) narra que, após a perda da direção da Associação de Moradores, foi criado o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e que, durante a gestão do governador Cristovam Buarque no Distrito Federal, Delsione Silva exerceu o cargo de administradora regional do Paranoá, tendo Lourdes Pereira como sua assessora. “Este é o grupo de pessoas que, historicamente, começou em barracos de madeira, papelão, lona etc., conquistou vários bens de serviço e patrocinou, junto da UnB, a alfabetização de jovens e adultos”.

Delsione Silva se mostra uma pessoa tímida, mas muito comprometida com a luta por melhorias de vida para sua comunidade. Reis (2000) fala que ela é “...coerente com seus princípios, com seu sonho de uma sociedade de direitos para todos e não apenas deveres, com o espírito de acolhimento mútuo que permeia a ação do movimento popular – porque permeia a singularidade de cada pessoa” (2000, p. 218-219). É uma mulher notável, comprometida e envolvida com o movimento popular. Sua seriedade e compromisso demonstram que a Educação Popular precisa do engajamento de suas lideranças. É corajosa na luta pelos direitos humanos.

4.4 Vozes de educadoras como elementos de compreensão da Educação Popular no DF

Ao analisarmos as entrevistas, observamos que os objetivos específicos que buscam identificar conceitos de diálogo e conscientização apresentaram muitos aspectos de Freire, sobretudo na formação das educadoras populares. Nesta seção, trabalharemos com os eixos temáticos da constituição das educadoras com os seguintes elementos: constituição e formação das educadoras; a afetividade; práxis pedagógica, e políticas públicas.

4.4.1 Constituição e formação como educadoras populares

Nesta análise, exploramos como foi a constituição de educadoras populares ao longo dos anos, mas com foco em suas trajetórias na alfabetização de adultos na perspectiva da Educação Popular. Por isso, o processo de formação desses movimentos populares, tanto no Paranoá, quanto em Ceilândia, é considerado muito importante, porque procuram

desenvolver a autonomia, a liberdade e a responsabilidade no processo educativo para que as educadoras populares possam dar aulas com segurança e consigam atingir a transformação dos sujeitos.

Pensar na formação de alfabetizadores e educadores da Educação Popular tem-se na obra *Pedagogia da Autonomia* a fonte importante de orientação. A educadora Raquel Brito relembra que esta obra e *Pedagogia do Oprimido* eram as mais estudadas no Cepafre.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2021), Freire trata da arte de ensinar em favor da autonomia do educando, de forma que o educando possa ler o mundo de forma crítica, entender outros saberes, se situar no mundo para poder agir no mundo. Destacamos alguns pontos desta obra para reflexão.

O educador deve ter a capacidade de compreender que a essência da docência é inseparável da discência, pois o aprendizado se dá num processo de retroalimentação, onde é possível uma troca de conhecimento entre o docente e discente. Desta forma,

“... não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém...”(2021: pág. 24).

Freire compreende que o conhecimento está sempre se renovando porque ele é fruto do diálogo e da relação entre os sujeitos onde “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo” precisamos um do outro para criar e recriar conhecimento. Cabendo ao educador o papel de contribuir com o conhecimento do educando utilizando métodos ativos, com diálogo e consciência crítica. Destaca-se a importância ao valor da humildade que deve permear a prática do educador para que este não pense que têm a posse definitiva do conhecimento, mas ele junto com o educando possa avançar no conhecimento.

Ensinar vai além da troca de conhecimento, ela requer o sentimento genuíno de querer bem aos educandos onde a afetividade está vinculada a alegria de ensinar. Freire acredita que há esperança na educação, porque entende que a mudança é possível onde o educando percebe que pode mudar sua história e deve fazer o máximo possível para alcançar.

Reis e Sobral (2024) acreditam acerca da educação amorosa libertadora e transformadora que anuncia a emergência possível de uma sociedade igual, fraterna, solidária, amorosa e anticapitalista. Esta forma de ver e sentir a educação deve estar introjetada no educador a fim de que ele perceba também sua libertação e transformação como seres humanos.

A formação inicial da educação popular promove um aprendizado contínuo e transformador, que proporciona grandes descobertas para os educadores em formação. Embora os movimentos sociais possuam singularidades em suas abordagens de formação, compartilham a parcerias com a Universidade de Brasília com base nos princípios de Freire.

Jesus (2007) afirma que a maioria dos educadores é da própria comunidade do Paranoá. Ainda que não haja pré-requisitos formais, o interesse em trabalhar com a educação de jovens e adultos é desejado. O curso de formação inicial é anual, possui uma duração média de 40 horas e os prepara para atuar duas horas por dia e ter capacidade de liderança, como o brilho e o encanto do seu compromisso com a comunidade.

O CEDEP estabeleceu o processo de formação de alfabetizadores da Educação Popular em parceria entre a comunidade do Paranoá e a Universidade de Brasília desde 1986. A Faculdade de Educação (FE)/UnB iniciou o Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de camadas populares, em que CEDEP e UNB ministram cursos juntos (Pinto e Vieira, 2017). O projeto de alfabetização da FE/UNB, no ano 2000, desdobrou-se no Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX/FE/UNB), sendo esta parceria de quase 40 anos.

A formação no CEDEP é um processo contínuo e reflexivo, do qual todos os educadores participam, independentemente do tempo de projeto. O currículo do curso é construído coletivamente, priorizando a história de vida dos educadores, do CEDEP e do Paranoá, além do sentido da alfabetização, da metodologia do CEDEP e dos aspectos teóricos da aquisição de linguagem, escrita e matemática. Esta abordagem histórica é fundamental para formar educadores comprometidos com a continuidade das lutas locais, concebendo a formação como um meio de fortalecer a luta pela emancipação e transformação social (Jesus, p. 2007).

A educadora Delsione Silva traz uma reflexão importante sobre a formação do educador e a natureza da Educação Popular. Segundo ela, a Educação Popular difere da educação formal por não seguir um currículo imposto pelo Ministério da Educação. O currículo é construído a partir das necessidades específicas da própria comunidade, e isto significa que cada turma de alfabetização terá suas características e demandas não havendo um currículo único para guiar os educadores.

A formação inicial não é um fim em si mesma, mas o começo de um aprendizado contínuo, ocorrendo em fóruns, orientações práticas e encontros de crítica-autocrítica. Antes de assumir uma turma, os novos educadores passam por um período de até seis meses como

auxiliares, experimentando a prática em sala. Esta fase reconhece que a formação é um processo de mão dupla, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina, no verdadeiro sentido freireano. A trajetória no CEDEP constitui educadores como sujeitos políticos (poder), epistemológicos (saber) e amorosos (amor), conforme Reis (2000), fortalecendo a comunidade e transformando a realidade.

A educadora Lourdes Pereira relata que, no início do movimento popular, era muito tímida para falar. No entanto, foi se constituindo como educadora popular na luta por moradia e pelo direito à vida digna de sua comunidade, reconhecendo como sujeito político e com poder de atuação e transformação que reflete na sua incansável busca para solucionar os problemas de sua comunidade. Além disso, ela percorreu gabinetes do governo, secretaria de educação e regional de ensino no Paranoá como forma de lutar por sua comunidade.

O Cepafre também oferece uma formação contínua para os alfabetizadores. Nascimento (2019) explica que reunião ou debate na entidade é, em si, um espaço de aprendizado prático, onde discussões transversais enriquecem o conhecimento dos educadores populares e os ligam à realidade das comunidades. Na opinião do autor, este processo de imersão na metodologia libertadora freireana instiga os participantes a irem além da atuação como educadores, impulsionando muitos a buscarem qualificação em graduações e pós-graduações, sendo essa busca por aprimoramento visando prepará-los para o debate e a luta diária por um mundo mais inclusivo, onde a educação é uma ferramenta fundamental para essa transformação.

A formação do Cepafre político-pedagógico, especialmente na apropriação da metodologia de Paulo Freire, deve-se, em grande parte, ao apoio da Universidade de Brasília (UnB), sendo que a professora Maria Luiza Pereira Angelim contribuiu significativamente para a base teórica e prática do trabalho desenvolvido pela organização.

Observamos que a educadora Socorro Brito tem sua trajetória como alfabetizadora quando lidava com crianças na Paraíba. Seu olhar para a alfabetização de adultos aconteceu no curso de alfabetizadora do Mobral, mas, ao se deparar como leitora de cartas dos vizinhos, viu que as pessoas têm história de vida, e começar a alfabetizar por esse caminho faz mais sentido para o educando. Para a Educação Popular, a história de vida de seus sujeitos é sempre o ponto de partida para o conhecimento, inclusive dos alfabetizadores. A história na qual Socorro Brito é envolvida tem a educação como caminho importante para o crescimento das pessoas. E isso ela transmitiu para sua filha Raquel Brito.

Raquel Brito toma gosto pela área da educação, pois, aos 12 anos, decidiu seguir a carreira de sua mãe e percorreu a educação com atuação ampla no magistério, graduação e

pós-graduação, como mencionado por Nascimento (2019). Nas diferentes atividades que desenvolveu nas escolas, Raquel levou o aprendizado da Educação Popular para a vida profissional, principalmente na escuta com os alunos do Ensino Médio.

A educadora Madalena é uma mulher forte, doce e sábia que se envolveu com a Educação Popular de corpo e alma. Sua primeira turma de alfabetização trouxe-lhe uma grande inspiração para prosseguir nos estudos.

Então, nesse processo de Educação Popular, nós também fomos aprendendo muitas coisas (...) e foi quando descobri que eu não poderia me contentar só com o Ensino Médio (...). Eu tinha um alfabetizando chamado Raimundo. Ele pegava o giz inteiro e ia para o quadro, escrever uma palavra. E o giz quebrou em três partes. Ele tentando segurar o giz. Aí, eu fiquei olhando pra ele e disse: 'ele tá tentando, ele chega do trabalho todo sujo de terra, não dá tempo de tomar banho, ele vem' (...), eu olhando pra ele e pensando na minha cabeça aqui, 'mas eu não posso me contentar com isso, com o Ensino Médio'. Só que eu só fui estudar tardiamente. Eu terminei o Ensino Médio nos anos 90 e fui fazer magistério. Fiz. Aí, em 1996, comecei estudar Filosofia. Quando terminei o curso de Filosofia, eu fiz uma pós-graduação na UNB e logo depois fiz o mestrado. E eu iria para o doutorado, mas tive um câncer de mama no meio do caminho, que me tirou o ânimo e a saúde. Hoje eu ando devagarzinho (...) e com muito esforço, meu esforço e as orações de um coletivo grande desse DF, dessa Ceilândia.

Dentro desse processo de constituição das educadoras, um sentimento unânime é a alegria de ver os educandos aprendendo e a satisfação ao reencontrá-los, sabendo que continuaram os estudos, ingressaram na faculdade, tiraram carteira de motorista e fazem compras ou vão ao banco com autonomia e segurança. Essa satisfação é a certeza da missão cumprida no encorajamento dos educandos e a convicção de que a educação popular é significativa para transformar a vida das pessoas, sendo a acolhida amorosa de seus educandos o combustível para continuar a luta.

4.4.2 Afetividade: vínculo e superação

Ao analisar as vozes das educadoras populares, nos é revelada a afetividade na relação com os educandos, traço marcante em suas falas. Dalla Vecchia (2015) no verbete sobre a Afetividade nos aponta que apesar de Freire não ter discutido sobre essa categoria, ela se realiza na prática e na vivência do autor e que entende a afetividade como um estado de afinidade profunda com os outros humanos que é capaz de dar origem a sentimento de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e solidariedade, estando presente em todas as dimensões do ser e de sua ação. Além disso, o afeto é o dinamismo que está na origem no

processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e tudo que somos e que fazemos envolve a totalidade de nosso ser, sendo a fonte da motivação do conhecimento.

Dentro desta vivência prática, o autor destaca de Freire (2022) “ o que importa na formação docente é a compreensão do valor, do sentimento, das emoções, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (pág. 50).

A afetividade é um elemento fundamental para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que se manifesta na singularidade do sujeito e de sua história, e na aproximação contínua e acolhedora da educadora com vistas a transformar suas histórias de vida por meio da educação. A afetividade e a amorosidade freireana, cujo sentido é o compromisso com o outro ser humano andam juntas: “Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo” (Fernandes:2015).

Os adultos não alfabetizados enfrentam o desafio do preconceito da sociedade letrada, que os considera como alguém incapaz e ignorante, desrespeitando seus conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida. Esta visão prejudica sua autoestima, fazendo com que se sintam envergonhados e diminuídos quando precisam de informação para pegar o ônibus, preencher os dados de emprego, ou seja, em diferentes circunstâncias da vida em que a leitura e a escrita são requeridas. Estes sujeitos fazem parte de grupos excluídos, inferiorizados e marginalizados de nossa sociedade (Brandão, 2000).

Para Freire, os educandos alfabetizando jovens e adultos trabalhadores são os oprimidos da sociedade, evidenciando a separação de classes sociais.

De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade, falam de si mesmo como os que não sabem e do doutor como que sabe e quem deve escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais (2017, p. 69).

Esta visão sobre si é deliberadamente construída pelos opressores com intuito de que eles aceitem que sua condição de vida como um fatalismo da consciência, tornando-os apáticos perante suas histórias de vida.

A Educação Popular, como paradigma de educação, se propõe a dialogar com esses sujeitos, com suas histórias e com sua realidade, pois, na compreensão de Freire (2017), ao “desvelar a realidade”, objetiva-se viver a educação emancipadora, que é capaz de promover caminhos para superar os problemas de seu cotidiano, fazendo-os compreender que são seres

humanos históricos e culturais. Os educadores e os educandos devem ser construídos na relação de troca de aprendizado.

No contato profundo com a comunidade, a educadora Lourdes Pereira nos relata que, ao visitar às casas com grupo jovem TUCA 2, ela ficou impressionada com a quantidade de pessoas dentro de um lote pequeno e as precárias condições materiais de sobrevivência e existência humana.

Foi daí que a gente ficou sabendo que, por exemplo, em um barraco, às vezes, moravam três, quatro famílias, num barraco só. Era uma dificuldade, sabe? As pessoas, às vezes, durante o dia, ficavam todas fora do barraco, no quintal. De noite, tinha dois, três cômodos, e ia todo mundo, também... E aí era onde a gente descobriu que moravam, dormiam todos juntos.

As visitas e o contato com a realidade produziram inquietações na educadora Lourdes Perera. Freire (2017) embasa essa inquietação ao dizer que: “(...) quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (2017, p. 54).

A Educação Popular, como paradigma de educação, entende que é preciso conhecer as pessoas inseridas em seu contexto de vida para que a educação faça sentido, pois estamos lidando com seres humanos que, apesar das dificuldades materiais de sobrevivência, têm sonhos que vislumbram um mundo melhor, sendo a educação o caminho que chegue neste mundo melhor.

Reis (2011) corrobora esta visão afirmando que a educação pode clarear as visões das pessoas de forma que se vejam como seres humanos que constroem história e cultura modificando o mundo. Nesse sentido, sua concepção é a formação de um ser humano de amor, poder e saber: “sujeitos amorosos: acolhidos/escutados pelo outro e acolhendo escutando o outro. Sujeitos políticos: descobrindo, participando e exercendo poder. Sujeitos epistemológicos: falando/pensando/produzindo saber” (2011, p. 85).

O movimento popular em Paranoá tem a sua constituição a partir da luta da moradia e de condições básicas de vida como saúde, infraestrutura, transporte, e do fortalecimento da associação de moradores. A alfabetização de jovens e adultos se torna evidente mediante situações desveladas pela comunidade do Paranoá, tornando-a consciente da importância da educação. Reis, Sobral e Vieira (2024) nos contam que o Movimento Popular do Paranoá

... entre 1985 e 1986 busca uma resposta junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas a negociação não se estabelece. Estão em processo de embate com os dirigentes do Estado, pela moradia e permanência no local. Brigam e resistem. Para esses gestores públicos, a oferta educativa pública é uma ameaça, pois representa uma forma de reconhecimento do direito à permanência da população naquele local (2024, p. 260).

Atualmente, esta realidade da precarização da vida humana não se configura mais como outrora nas cidades do Paranoá e Ceilândia, que hoje são cidades organizadas. Os desafios são outros, como é o caso das novas tecnologias que atingem todos os âmbitos da vida, mas o sonho de escrever o nome, tirar carteira de motorista, ou ler a Bíblia ainda é presente em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, a afetividade no trato com o educando se fortalece especialmente por meio da busca ativa aos educandos e do acolhimento promovido pelas educadoras. A busca ativa ocorre pela ação da educadora e das lideranças do movimento, que vão de casa em casa, nos locais de grande circulação de pessoas e levam as possibilidades de educação àquelas pessoas que pensam que a educação não é para elas. A busca ativa carrega o sentido de que “eu me importo com você”, fazendo com que o educando se sinta valorizado em sua história e com possibilidade de mudanças de vida, além disso, se aproxima do educando para evitar a evasão.

Madalena relata que foi no processo inicial de busca ativa que construiu a forma de abordar as pessoas nos diferentes locais.

Você nunca pergunta: tem analfabeto nessa casa? Se você perguntar, faz inimigos ali. Você não dá um passo para dentro. A palavra analfabeto é muito forte e é quase semelhante a assassino. Elas se sentem diminuídas, inferiorizadas, chateadas. ‘Uma adulta, em Ceilândia Sul’, uma época, pegou no cabo de vassoura para dar na cabeça de gente que fez essa pergunta. Então, é um negócio que não dá certo.

Conforme a educadora, a abordagem deveria ser assim:

(...) pergunta se eles podem conversar um pouco, se têm tempo e, se disserem que não têm tempo, nós fazemos mais rápido: ‘eu queria saber se nessa casa tem alguém que, por conta do trabalho, da vida difícil, não teve a oportunidade de estudar quando criança’. Aí você abre o diálogo. Quando abre o diálogo, as pessoas vêm se aproximando, uns chegam dizendo que estudou até quarta, na mesma conversa, já cai para segunda série, lá para o final, já não sabem ler e escrever. É desse jeito que acontece, e a gente está preparado para entender a mudança.

No Paranoá, a busca ativa teve uma gênese singular, ocorrendo dentro da igreja, onde o padre José Galea fazia o chamamento para formação de turma de alfabetização. Como a educadora Lourdes Pereira nos afirma, havia uma demanda muito grande e interesse por parte das pessoas para estudar, e o vínculo criado pelos jovens com a comunidade já existia. Nesse sentido, o espaço para as aulas foi aumentando e, inicialmente, se concentrava numa sala da Igreja São Geraldo, depois expandiu para os espaços das Bandeirantes e para o salão da Legião Brasileira de Assistência.

A fase de aproximação permitiu que as educadoras ampliassem o olhar para as famílias dos educandos e o contexto de cada um, no sentido de conseguirem mudar a forma de ver a educação. A educadora Socorro Brito relata algumas experiências no momento de busca ativa, das quais trazemos com destaque esta história:

Menina de 18 anos, que tinha se casado e largado os estudos, estava no comecinho estudando e dizia: ‘meu marido não deixa eu ir para a escola, não quer que eu estude, eu estou querendo estudar, não aprendi direito’. Aí, eu falava ‘Quando é que o seu marido está em casa?’ Ela dizia, ‘o dia (...)’, e eu ia, às vezes, até final de semana. ‘Depois, eu vou lá conversar com o seu marido’, e ele com aquela resistência, sabe? Eu falei: ‘mas que é isso, ela vai ajudar os filhos de vocês, eles vão precisar da ajuda dela, da orientação da mãe. Ela pode ajudar até você melhor’. Aí, ele deixava.

Os sujeitos das classes populares vivem a exclusão social e econômica sob a figura da invisibilidade. Seus sonhos, conquistas e projetos, muitas vezes, são sufocados pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano. A desigualdade social é uma marca persistente na realidade dos educandos. Ao mesmo tempo em que sofrem com processos de exclusão social — expressos na segregação cultural, espacial, étnica e econômica —, enfrentam também a ruptura do sentimento de pertencimento e o bloqueio de perspectivas para o futuro. Todos estes sentimentos também se expressam na educação.

A questão da afetividade/amorosidade/acolhimento é importante para estes sujeitos, pois há casos de educandos que estão na escola tradicional e relatam situações em que a escola nunca foi atrás para saber o porquê das ausências. São sujeitos que vivenciam situações de doença, trabalho extra etc. A falta de atenção e o acolhimento geram ressentimento, desinteresse e evasão escolar. Este acolhimento falta na educação tradicional.

Reis, Sobral e Vieira (2021) destacam a pesquisa de Lima (1999), que analisou o impacto da Educação Popular do Paranoá nos educandos egressos e constatou que eles se sentiram motivados a continuarem seus estudos, pois eles aprenderam que os desafios não são motivos para desistir, mas, sim, oportunidades para crescer e superar obstáculos. A Educação Popular do Paranoá introduziu neles a compreensão de que o verdadeiro sentido da vida reside em não se abater diante das dificuldades, mas em enfrentá-las, superá-las e, assim, construir o próprio caminho.

O olhar afetivo sobre o educando é reforçado pelas memórias da educadora Raquel Brito, que relata sua proximidade com seus educandos e, apesar de ser uma jovem de 13 anos, quando teve sua primeira turma de alfabetização, eles a chamavam de “senhora”, memória que lhe traz muita emoção. Estas memórias ilustram o olhar de respeito e admiração

por uma jovem educadora que os ajudariam na construção de um aprendizado que ainda não tinham e, por isso, buscavam estreitar os momentos de estudo com convites para beber café e comer queijo, o que a tocava muito. A busca ativa como meio de aproximação com o educando e a criação de vínculos entre educadora, educandos e colegas são elementos que dificultam o abandono escolar, garantindo que os educando permaneçam engajados em seu processo de aprendizado e continuem a construir seu caminho de superação.

Apesar da busca ativa ter seu significado humanizado, ela apresenta desafios considerados importantes para sua execução. A educadora Raquel Brito relata que “... era muito sol, a gente pegava muito sol, meu Deus do céu!” O trajeto era feito a pé, no sol, chuva e poeira, podendo, às vezes, serem tratadas com rispidez. Quando algum educando desistia das aulas, durante o processo pedagógico, elas voltavam a procurar pessoas interessadas para a formação das turmas.

Outro desafio apontado pela educadora Socorro Brito durante a busca ativa era entrar em local perigoso, de risco. Elas se vestiam de forma simples, sem nada muito atrativo, apesar de respeitadas pelas pessoas. A educação dá coragem para prosseguir e não desistir. Ela nos conta essa história:

Então, tinha locais muito perigosos. Eram locais que o povo dizia: ‘olha, cuidado, aí rola muita droga’. Dá muita confusão. Mas eu enfrentava assim mesmo. E os meninos respeitavam. Eles diziam: ‘não, essa é a professora de dona fulana, dona sicrana’. E eles já conheciam a gente. Aí, eles respeitavam. A gente era bem recebida. Então, a colega que era da área dizia: ‘olha, você não pode ir com tal calçado. Você tem que ir bem simples. Bem simples, porque é perigoso. E arriscado tomar coisa de você’. Eu dizia: ‘meu Deus, onde é que eu vou me meter?’ Mas, era bom, sabe? Era ótimo. Tinha jovens, senhoras.

Apesar das adversidades, a satisfação de alcançar jovens e idosos e levar a educação a quem mais precisava superava os desafios e reforça a força transformadora da educação e a dedicação incansável dessas educadoras, que demonstram coragem e fé no potencial humano. Elas são verdadeiras agentes de transformação que, apesar dos desafios físicos, emocionais e sociais, persistem em sua missão de levar o ensino onde ele é mais necessário. Com isso, elas não apenas constroem conhecimento, mas também fomentam esperança, autonomia e dignidade, acreditando na força da Educação Popular como ferramenta de empoderamento e superação das dificuldades.

4.4.3 Práxis pedagógica: diálogo, círculo de cultura e transformação

Outro eixo temático que desponta das falas das educadoras populares aqui entrevistadas refere-se à práxis pedagógica, pois ambos os movimentos populares têm em

Paulo Freire (2022) sua base pedagógica para alfabetização e Educação Popular. Esta práxis surge da problematização que Paulo Freire traz em como realizar a educação e como inserir o “analfabeto em sinais gráficos”. A partir disso, o autor concebe que esse jovem, adulto, ou idoso é um ser histórico-cultural que possui uma leitura prévia do mundo, portanto, é necessário ser um método ativo, dialógico, crítico, com conteúdo programático condizente com a realidade, utilizando técnicas como a da redução e da codificação (2022), práxis pedagógica da Educação Popular que vai além de ler e escrever. Todo o processo pedagógico deve ter como finalidade proporcionar a autonomia e emancipação do educando.

Nesse sentido, ele problematiza uma sala de aula tradicional com o professor no centro do conhecimento e os estudantes perfilados nas carteiras, onde não há interação entre os estudantes, e propõe aulas em forma de círculo de cultura³². Brandão:2015 afirma que, no círculo de cultura, as pessoas se organizam em uma "roda", onde ninguém ocupava um lugar de destaque visível. O papel do professor transforma-se no monitor ou coordenador de um diálogo. O objetivo é que as pessoas construam juntas um saber solidário, com o qual cada um ensina e aprende simultaneamente. Esta é uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas, que pode formar sujeitos críticos, criativos e conscientes. Esses sujeitos se tornam solidariamente dispostos a promover transformações em três eixos, como dispostos abaixo:

De si mesmos: desenvolvendo a própria individualidade como uma pessoa entre outras.

Das relações interativas: aprimorando as interações dentro e entre grupos de pessoas engajadas em ações sociais emancipatórias e políticas.

Das estruturas da vida social: buscando mudanças nas bases que organizam a sociedade.

O círculo é uma relação de horizontalidade, de acolhimento, de forma que os saberes circulam na roda livremente com a condução do educador. Reis e Sobral (2024) refletem sobre a arquitetura circular na e da escola, uma vez que este formato promove uma dialogia verbal e não verbal, individual e coletiva, onde todos se veem olho no olho.

Refletindo sobre a cultura, Fávero (1983) acredita que a cultura não é a natureza em si, mas sim o que o ser humano constrói a partir dela. Enquanto a natureza representa o que

³² Os Círculos de Cultura, são também denominados: Círculos Dialógicos, Rodas de Prosa, Rodas de Conversa, Encontros-Conversa, Círculos Dialógicos, Círculos de Fala-Escuta-Ação, Círculos de Convivência Prática, Rodas de Cultura, Círculos de Desenvolvimento Cultural, Círculos de Desenvolvimento Humano, Círculos de Dialogia Verbal e Não Verbal, Círculos Dialógicos-Dialéticos, entre outras denominações.

nos é dado, a cultura é o resultado da ação humana sobre o mundo. Desse modo, o universo cultural não se contrapõe estaticamente ao natural. Ele é, na verdade, a transformação dialética da natureza em um mundo humano e histórico, em que o ser se transforma a si mesmo, construindo novas significações e valores.

Dentro da concepção de cultura, Fávero também traz a concepção de cultura popular, significando tensão ideológica contra uma dimensão de cultura de uma classe. Uma cultura dita popular, para o autor:

... é uma cultura que permita a abertura das consciências em um grau de universalidade crescente. É popular a cultura quando ela é comunicável ao povo, isto é, quando sua significações, valores, ideais, obras são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realizações humanas em determinada época; em suma, a sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido” (p. 23).

A educadora Delsione Silva compreende a cultura como “a expressão das pessoas, a expressão do comer, do pensar, não só da dança, não só dos festivos, mas é o ser histórico, porque fala da história das pessoas”. No círculo de cultura, Brandão (2015) lembra ainda que não é levar a nossa cultura para o povo, mas, por meio do diálogo com o povo, cria-se experiência cultural libertadora que não é minha nem dele, mas produto desse encontro.

A práxis pedagógica na Educação Popular, que ocorre no círculo de cultura, tem o diálogo como seu pilar fundamental, que orienta o fazer pedagógico, sendo o caminho para a libertação e a construção da autonomia do ser humano. O diálogo na Educação Popular rompe com a "educação bancária" (Freire: 2017), onde o professor narra conteúdos para o aluno que memoriza mecanicamente o que foi narrado, sendo passivo no seu processo de aprendizado numa relação vertical, hierarquizada. O diálogo na Educação Popular permite que educador e educando se encontrem em uma relação horizontal e mediada pelo mundo, onde ambos buscam compreender e transformar suas histórias.

O diálogo valoriza a experiência e o conhecimento que o educando possui, mesmo que não seja formal. Ao expressar sua "palavra" sobre a realidade, o educando percebe que sua história de vida e suas percepções são importantes. Este reconhecimento é fundamental para a elevação da autoestima e a percepção de si como sujeito capaz, pois o educando é estimulado a problematizar as situações vividas e incentivado a buscar soluções para seus problemas em um processo de tomada de decisão e responsabilidade, quando percebe que sua participação é essencial para a transformação.

Assim, o educando deixa de ser objeto para se tornar sujeito de sua própria história e de seu aprendizado. É no ato de "dizer sua palavra" e de ser escutado com humildade, amor e esperança que o educando desenvolve a capacidade de pensar por si mesmo, de agir conscientemente e de transformar sua realidade, alcançando, dessa maneira, a autonomia. Ao utilizar elementos da realidade dos educandos, a alfabetização ganha sentido, incentivando-os a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, cientes de que suas contribuições serão valorizadas. Para tanto, Freire (2021) enfatiza a postura dialógica do educador, que deve possuir "afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança..." (2021, p. 137).

Freire (2017) considera essenciais algumas condições para o diálogo, quais sejam: amor (pelo mundo e pelas pessoas), humildade (sem arrogância), fé (na capacidade humana de ser mais), confiança (nos companheiros de jornada), esperança (em um mundo melhor) e um pensar verdadeiro e crítico. O diálogo é intrínseco a sociedades abertas, participativas e democráticas, onde a responsabilidade da comunidade é voltada para o bem comum.

O acolhimento afetivo e respeitoso que o diálogo proporciona impacta diretamente a autoestima do educando, permitindo-lhe reconhecer sua própria trajetória de vida como dotada de sentido, significado e importância no tempo e no espaço em que vive.

Os dois movimentos vão apresentar suas singularidades para organização das turmas. O Cepafre tem nos círculos de cultura de Freire e nas palavras geradoras sua base fundante. O CEDEP tem nas situações-problemas-desafios, no texto coletivo oral e no texto coletivo escrito, no acolhimento e no fórum sua base de formação, que chamaremos de “práxis pedagógica da Educação Popular”.

Nos círculos de cultura, no Cepafre, há a valorização da experiência do outro para o conhecimento, pois é um espaço de troca de saberes e aprendizado para o grupo, quando, da mesma forma que um educando diz sua palavra, o outro educando também tem direito de dizer a sua palavra e seus conhecimentos. Este exercício de escuta e de fala, mediado pelo educador, terá como resultado um grupo que respeitará as diferenças que existem entre os saberes e, das trocas de experiência entre educandos e educador, haverá a transformação entre as pessoas.

A educadora Madalena Torres ilustra esta experiência ao relatar uma aula sobre água e a importância de economizá-la:

Os educandos estavam falando de reutilizar a água de lavar roupa para lavar o piso, as calçadas, no entanto, lembraram que não pode usar a água com amaciante para lavar o chão, porque pode escorregar. Um educando pensou e disse que a mãe

dele tinha caído e quebrado a bacia, e de repente foi por isso. Eles disseram que a água de amaciante serve para lavar tênis, sapato.

Outro momento importante foi quando, por meio do diálogo, os círculos de cultura fortaleceram a luta da comunidade, pois seus moradores entenderam que a luta pelos seus direitos é uma ação constante. Assim, ao se perceber como um ser político, o sujeito quer se transformar para melhorar a sua condição de vida, de sua família e de sua comunidade. As situações-problemas levam as pessoas a se movimentarem e a buscarem mudança, que é algo certo para um ser humano histórico e cultural. São nesses momentos, portanto, que o ser humano desenvolve o senso crítico perante sua realidade e não fica passivo, à espera de alguma esfera superior para a resolução de seu problema, mobilizando instrumentos sociais e políticos para a transformação de sua realidade.

A educadora Madalena Torres relata, ainda, o problema de um galpão que era utilizado pela comunidade da Expansão do Setor O, onde funcionava creche, biblioteca, alfabetização de adultos e associação de moradores. A comunidade, à época,

juntou quase 500 pessoas para irem à rua com eles. Então, foi a associação, os alfabetizando e seus familiares (...). Uma senhora, que mancava da perna, em cima do caminhão de som (...), falava: ‘eu não tenho estudo, não sei ler muito bem, mas eu sei o que preciso e o que a minha comunidade precisa. Eu tô falando aqui, tem muita gente aí embaixo rindo de mim, mas não precisa rir, basta ouvir’. Olha que negócio incrível, sabedoria popular!

O Cepafre também possui sua singularidade baseada na palavra geradora. Inicialmente, busca-se as palavras que fazem parte do universo vocabular das pessoas. Seguindo Freire (2021):

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial, e por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do Povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte (2021, p. 147).

A educadora Madalena Torres explica como compreende essa prática:

Então, a metodologia do Paulo Freire é elaborada a partir das palavras geradoras, e as palavras geradoras saem de uma pesquisa do universo vocabular daquela comunidade. Então são palavras fortes da comunidade que as pessoas vão gostar de debater porque faz parte da realidade delas. É lote, comida, jogo, secura, chuva, eleição, barraco, passagem, associação, máquina, essas palavras, água. São essas palavras que o Cepafre se baseia ...pois a palavra é geradora do quê: de debate, de conhecimento, de leitura. Porque Paulo Freire tinha uma frase muito interessante: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E os círculos de cultura são o momento em que esse conhecimento é debatido.

O processo de alfabetização no CEDEP conta com a parceria do GENPEX/UnB e tem por fundamentos a sistematização de Freire mas agrega a perspectiva histórico-cultural de base marxista (reis, 2011). A práxis desenvolvida no CEDEP ao longo dos anos, envolve quatro momentos importantes: o primeiro é a amorosidade do acolhimento, que se inicia na sala de aula, quando o educando é motivado a dessilenciar seu pensamento e dizer sua palavra; no segundo momento, discutem e escolhem coletivamente a situação-problema-desafio que representa para a turma de alfabetização; no terceiro momento acontece o fórum, espaço macro de convivência e aprendizagem coletiva, onde os educandos são convidados a participar; e o quarto momento é o texto coletivo, outra singularidade do movimento onde as diferentes linguagens (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, informática) são trabalhadas num texto coletivo, onde o texto, a frase, a palavra, a sílaba, a letra são explorados pelo educador no processo de alfabetização (Sobral, 2018).

Esta práxis pedagógica do CEDEP/GENPEX permite um momento concreto de aprendizado, fruto da construção colaborativa e do dessilenciamento do educando. Ao acolher a fala, a palavra, a frase, o pensamento dos educandos, demonstra-se a importância da participação de cada um no próprio processo de alfabetização.

Para que os círculos de cultura ocorram, é necessário procurar espaço físico na comunidade que seja próximo aos educandos. A educadora Raquel Brito relata esse momento:

O que a gente fazia era procurar locais na comunidade que pudessem nos oferecer espaço que comportasse uma estrutura similar a uma sala de aula, onde a gente pudesse colocar as cadeiras em círculo, que tivesse um quadro, ou colocar os cartazes próprios. O Cepafre, que fornecia todo esse material para gente, dava uma ajuda de custo, inicialmente, era o Movimento de Educação de Base (MEB), então, nós tínhamos essa ajuda de custo, eles forneciam os lanches para os alfabetizando, o material. Inicialmente foi dessa forma.

A busca por esse espaço mostrou-se desafiadora para as educadoras, pois, de acordo com a vivência da educadora Raquel Brito, alguns espaços eram bem pequenos e não cabia toda a turma. A educadora Madalena Torres relata ainda que existia desconfiança por parte de algumas igrejas, que associavam o nome de Freire ao comunismo e, por isso, não abriam espaço em sua paróquia para as salas de aula. A mesma situação era vivenciada nas escolas públicas da Ceilândia, onde parte da direção das escolas públicas questionava: "como vocês vão dar aula se não são professores formados?" A educadora Socorro Brito também aponta esta dificuldade no início, mas, com o tempo o Cepafre, ficou mais conhecido e passaram a

respeitar mais o nosso trabalho, porque houve reconhecimento de que estavam na comunidade.

A educadora Madalena Torres relatou que, apesar de ser um processo desgastante, eram perseverantes na busca por escolas e, onde se fechava uma porta, partiam em busca de outra. As educadoras Raquel e Socorro também consideram que a procura de espaço para dar aula era mesmo desafiadora.

A educadora Delsione Silva relatou que a Igreja São Geraldo criou uma sala anexa que permitia acolher a turma da Educação Popular. Por ser uma comunidade menor que Ceilândia, o padre José Galea era um grande apoiador e tinha construído uma sala anexa à paróquia. No entanto, a educadora Lourdes Pereira relata ainda que as turmas foram aumentando e a comunidade contou com o apoio do barracão das Bandeirantes e do salão da Legião Brasileira de Assistência. Paranoá, na época, tinha apenas uma escola de madeira que atendia da primeira à quarta série.

4.4.4 Desafios Financeiros e Políticas Públicas: A Luta pela Autonomia

Pelas vozes e memórias das educadoras populares surgiu de forma unânime e muito presente em ambos os movimentos a temática referente aos “recursos financeiros para a manutenção da Educação Popular”. Soares (2014) em seus estudos sobre a especificidades da Educação de jovens e adultos aponta que o campo das políticas públicas representa um desafio significativo para a modalidade, pois frequentemente ocupa uma posição secundária nas políticas educacionais, recebendo menos recursos para seu financiamento. Para tanto, este autor exemplifica essa situação a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da educação apenas na faixa etária dos 4 aos 17 anos, embora a Constituição Federal garanta recursos para a modalidade.

O autor (2014) segue afirmando que, diante da ausência do Estado, diversas instâncias como Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais e igrejas se propõem a suprir essa lacuna na oferta da EJA. A própria origem da modalidade está intrinsecamente ligada a tendências emancipatórias.

A descontinuidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação de jovens e adultos, nas esferas municipal, estadual e federal, tem resultado em interrupções no atendimento à população. As vozes das educadoras entrevistadas reforçam essa preocupação, evidenciando como a descontinuidade e a falta de apoio financeiro trazem o desafio para o trabalho das educadoras populares que se dedicam à modalidade.

O Cepafre é uma instituição sem fins lucrativos e sua manutenção é feita pelos associados e por meio de parcerias que procura fazer com o poder público e o CEDEP também vive a mesma realidade. A educadora Madalena Torres ressalta algumas destas parcerias ao longo da história do Cepafre: Fundação Rondon, Fundação Educar, Ação Cristã Pró-gente, instituições religiosas, governo do DF, órgãos da administração pública e emendas parlamentares. Para tanto, a diretoria do Cepafre têm que estar constantemente em contato com esses órgãos porque podem atrasar o envio de recursos ou simplesmente não renovar a parceria, gerando muitas vezes o fechamento de turmas e a sobrecarga para o trabalho das educadoras.

A educadora Socorro Brito relata que este foi um dos desafios que ela passou, pois muitas vezes a bolsa atrasava e, usava do seu próprio dinheiro para pagar material pedagógico e as passagens de ônibus para a formação. No início, Madalena diz que fazia “tudo a pé”, ou seja a busca ativa, a procura de um local para os círculos de cultura, e esta questão, em seu olhar, dificulta a ação dos alfabetizadores. Ela ressalta que esta atividade não pode ser enquadrada no voluntariado, e explica que o voluntário pode deixar de ir a qualquer momento e a Educação Popular exige o compromisso.

O CEDEP também vive o desafio dos recursos financeiros. Esse movimento também contava com o apoio do MEB, da Providence, instituições vinculadas à igreja católica, que forneciam uma ajuda de custo. No entanto, a educadora Lourdes Pereira frisa que eram poucas bolsas e a grande maioria das educadoras não recebiam e trabalhavam na educação como voluntária.

Na pesquisa, observa-se que estas educadoras estão ligadas às comunidades onde atuam, vivenciando seus desafios cotidianos, e a escassez de recursos para sustentar a família é uma realidade em suas vidas. Essa instabilidade afeta a abertura de turmas de alfabetização de jovens e adultos e também precariza a situação das educadoras. Assim, torna-se desafiador manter equipes, planejar a longo prazo e expandir a alfabetização. Essa falta de recursos e a interrupção frequente de programas afetam a consolidação de um trabalho fundamental para a alfabetização de adultos.

Educadora Raquel Brito relatou uma experiência do governo Cristovam Buarque³³ no reconhecimento do trabalho da educação popular em que as educadoras populares tinham vinculação ao Banco de Brasília com remuneração digna. Essa realidade que foi vivida

³³ O governo Cristovam Buarque (1995 a 1999) foi um governo popular onde os movimentos populares eram parceiros participantes da Secretaria de Educação e que deram visibilidade, debateram sobre a alfabetização de adultos. (Ver Pereira e Tôres: 2015).

demonstra que é possível que a educação popular possa ser inserida numa política de governo, em que se considere essa perspectiva de educação condizente com a realidade dos educandos, bem como valoriza a dedicação e o trabalho das educadoras. Com o fim do governo Cristovam Buarque, essa participação mais ativa diminuiu.

A educadora Lourdes Pereira citou, dentro do governo distrital, o programa DF Alfabetizado³⁴ que oferece uma remuneração de um salário mínimo para formação de turma de alfabetização. No entanto, este é um programa controverso onde a cobrança do desempenho das educadoras foge às perspectivas da educação popular, pois dentre suas obrigações exigem que as turmas de alfabetização devem estar e se manter cheias.

Assim, a educação popular precisa sempre buscar caminhos para captação de recursos, de forma a garantir sua identidade e singularidades de movimento para que esta não seja mais a educação bancária denunciada por Freire.

Somada a esta questão da remuneração, a educadora Lourdes Pereira ressalta, atualmente, a importância dos recursos financeiros para material pedagógico adequado para o trabalho das educadoras, pois estes, como já foi apontado é construído entre a educadora e a turma: “ precisamos de materiais pedagógicos para ilustrar as aulas, cartazes, tarjetas, lápis, borracha. Na nossa formação, nós conseguimos trabalhar sem cartilhas, mas precisamos trabalhar com material de apoio pedagógico para trabalhar, para fazer textos, tarjetas, com material que a gente não tem em casa. Material decente, bom, que não diminua e infantiliza as pessoas, pois a maioria dos livros didáticos para adultos os tratam como crianças, que não sabem de nada. Têm que ter material que respeite o conhecimento que o aluno traz da vida diária, têm que respeitar o que já sabem e em cima do que já sabem, fazer o nosso planejamento, nossa aula de forma respeitosa, e como diz o professor Renato, de forma amorosa”.

Diante o exposto, Soares (2014) propõe alguns caminhos para que as políticas públicas de EJA rompam, com a lógica da educação compensatória. Ele defende a realização de concursos públicos para professores e uma formação docente específica para atuar com os educandos da EJA a fim de valorizar as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Além de uma proposta curricular específica de Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se, nesta proposta de Soares, a importância da formação das educadoras populares para garantir um trabalho com compromisso, pois acreditamos que uma pessoa que

³⁴ O Programa DF Alfabetizado tornou-se mais efetivo a partir de 2011, e tem como base a Resolução CD/FNDE N.32, 1º de e julho de 2011, fruto da adesão, ainda que tardia, do GDF ao Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento de bolsa aos alfabetizadores, não foi possível a sua realização. (Ver Vieira e Pinto).

escolhe trabalhar alfabetizando adultos tem que ter perfil específico de dedicação para pesquisar e montar o seu currículo de forma a atender as questões apresentados pela sua turma de alfabetização. Além disso, que compreenda a singularidade e a história de vida dos educandos.

As narrativas das educadoras entrevistadas ilustram esta necessidade. Todas elas relatam a transformação que foi trabalhar com adultos. A educadora Socorro Brito, por exemplo, em sua experiência com o Mobral, vivenciou um despertar e um encantamento pela alfabetização de adultos, e Delcione Silva, por sua vez, compartilha a história de um educando que, desconfiado, afirmou que "papagaio velho não aprende". Contudo, com sensibilidade e acolhimento, ela disse que seria possível aprender, com amorosidade e respeito.

Estas falas revelam o compromisso das educadoras com a alfabetização de adultos. Na fala da educadora Socorro Brito, percebemos a vontade de trabalhar com a singularidade do sujeito que vai as aulas, que traz histórias de vida e conhecimentos próprios, possibilitando que o círculo de cultura promova novos conhecimentos. A fala da educadora Delcione Silva, por sua vez, demonstra que muitos desses sujeitos ainda se sentem sem confiança para aprender a ler e escrever, mas que o trabalho da educação popular, ao valorizar sua história de vida, torna a transformação do ser possível.

No entanto, é importante problematizar que uma das características da alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva de educação popular, é a busca da autonomia e emancipação do sujeito educando. Dependendo da posição ideológica do governo no Poder Executivo, isso pode interferir no processo educativo que promove a emancipação e a transformação do sujeito. A autonomia, em suas concepções, é muito importante para a educação popular. Assim, o vínculo com o poder público não pode interferir na autonomia, que é essencial para a transformação e emancipação do sujeito.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação que concluímos é fruto de diversas inquietações pessoais, sociais e acadêmicas que nos acompanham desde a nossa incursão nesse campo de pesquisa e conhecimento, relacionadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva da Educação Popular. Foram estas inquietações que nos estimularam a investigar a memória e a experiência de educadoras populares, cuja trajetória de vida perpassa a história desta área.

Assim, esta pesquisa procurou, por meio de seu objetivo geral, compreender os desafios da Educação Popular no Distrito Federal com base na trajetória de vida das educadoras populares freireanas que atuam na alfabetização de jovens, adultos e idosos no período de redemocratização. Como decorrência, os objetivos específicos foram: a) situar, historicamente, no tempo e no espaço, a Educação Popular e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal a partir do contexto de redemocratização; b) identificar os conceitos de conscientização e diálogo de Freire presentes nas memórias e na trajetória das educadoras populares, e c) analisar a constituição das educadoras populares por meio de sua história de vida.

As educadoras populares entrevistadas compartilharam experiências significativas com a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular. Ficou evidente que esta modalidade, por meio da educação freireana, vai além de ler e escrever, uma vez que se torna um caminho que possibilita a mudança de vida dos educandos. Ao refletirem e compreenderem sua realidade, os educandos se reconhecem como seres históricos e culturais, capazes de intervir em seu contexto e lutar por seus sonhos, uma vez que se tem nas mãos uma educação emancipadora.

Elas estiveram, ou estão vinculadas, a dois importantes movimentos populares que atuam na Educação Popular no Distrito Federal, quais sejam, o CEDEP, em Paranoá, criado em 1987, com as educadoras populares Lourdes Pereira e Delsione Silva, que são a força fundante para a consolidação da Educação Popular, e o Cepafre, em Ceilândia, criado em 1989, que tem as educadoras Madalena Torres, Socorro Brito e Raquel Brito como parte de sua criação e consolidação ao longo da história. Estes movimentos possuem suas singularidades, mas ambos se destacam por formar redes solidárias de apoio mútuo nas lutas pelos direitos essenciais como a moradia, infraestrutura, educação e saúde. Esta articulação se estende à parceria com a Universidade de Brasília, criando caminhos para a consolidação da Educação Popular nos seus movimentos sociais.

Ao nos depararmos com os objetivos específicos de situar, historicamente, no tempo e no espaço, a Educação Popular e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Distrito Federal a partir do contexto de redemocratização, torna-se importante o contexto histórico por ser um referencial das lutas travadas naquele momento. A voz destas educadoras evidenciou que as precárias condições materiais de vida e lutas por direitos básicos tiveram força através dos coletivos e dos movimentos sociais.

A análise das entrevistas revelou que, embora cada trajetória tenha sua singularidade, há traços comuns que as aproximam. As educadoras chegaram, com suas famílias em Brasília/DF, no início da construção da cidade, em busca de uma vida melhor, cheias de sonhos e esperanças, mas encontraram uma cidade em crescimento populacional, na qual os trabalhadores que a construíram viviam em acampamentos improvisados e casas precárias. Como narram Jesus (2007), Reis (2011), o governo acreditava que, com a conclusão da barragem, as pessoas retornariam para os seus locais de origem, mas as pessoas já tinham criado laços afetivos com vizinhos, formando famílias.

Esta realidade de baixa oferta de moradias e ausência de políticas públicas de habitação gerou ocupações em diversas partes do DF, reflexo do contínuo fluxo migratório e do inchaço populacional, especialmente nas periferias. Nesse contexto, as Regiões Administrativas de Ceilândia e do Paranoá, marcadas pela exclusão social e por intensas lutas pela moradia e condições de vida dignas, encontraram nas associações de moradores o espaço político essencial para suas reivindicações na esfera pública.

Segundo Sader (1988), os movimentos sociais da década de 1980, como os movimentos de bairros, os movimentos do Custo de Vida e os movimentos sindicais e políticos trouxeram visibilidade aos problemas da classe popular e emergiram novos sujeitos coletivos, novos personagens que entram em cena para pressionar a esfera pública para a garantia de seus direitos.

Esta nova reconfiguração social no Brasil se refletiu no Distrito Federal, no campo da educação. Ao analisar as entrevistas, observamos algo comum nestas vozes. A quantidade de pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, na década de 1970 a 1980, era muito alta e sua grande maioria estava localizada na classe trabalhadora. Os movimentos sociais buscaram formas de agir para mudarem a realidade de suas comunidades, logo, procuram as esferas governamentais que não estavam muito abertas ao diálogo, mas fizeram parceria com a Universidade de Brasília, encontrando na instituição a força para a superação do analfabetismo. Os movimentos sabiam que tinha que ser um processo de alfabetização que estivesse para além de ler e escrever e fazer contas, teriam que dialogar com a realidade

destas pessoas. A universidade, então, começa o trabalho baseado na concepção de Freire de uma educação emancipadora.

Os movimentos sociais do Cepafre e do Cedep, aqui estudados, uniram forças com outros movimentos populares, com a Universidade de Brasília e a Fundação Educacional do Distrito Federal e, em 1989, criaram o Grupo de Trabalho Pró-alfabetização (GTPA), que se tornou um elo agregador dos movimentos em torno do debate sobre alfabetização de adultos (Pereira e Torres 2015). Este grupo teve uma contribuição significativa para o debate e visibilidade da Educação de Jovens e Adultos, participando do governo como uma instância de reflexão, de elaboração e de encaminhamento de propostas para enfrentar o analfabetismo, além de evidenciar todas as singulares que envolvem este educando, principalmente referente a sua condição de trabalhador pertencente à classe popular.

Outro aspecto importante destacado nesta pesquisa foi que as educadoras têm vínculos com grupos de jovens da Igreja Católica, o JEBAM, em Ceilândia, e o TUCA 1 e 2, em Paranoá. Nos grupos, a ação pastoral fundia-se com a realidade das camadas populares, uma vez que os jovens eram incentivados a agirem nos problemas apresentados pela comunidade. Os grupos jovens encontraram na pastoral jovem de suas paróquias pessoas interessadas em trazer um olhar crítico sobre a realidade que eles vivenciavam, sendo uma força motriz para o olhar comunitário. Este olhar foi constituindo as educadoras, contribuindo para desenvolver nelas o sentimento de esperança, fé e amor pela humanidade, além do espírito fraterno comprometido com o bem do próximo.

Esta pesquisa procurou entender também os conceitos de diálogo e de conscientização em Freire, que estivessem presentes nas memórias e nas trajetórias das educadoras populares. Suas vozes trazem a conscientização e o diálogo como experiências que visavam formar sujeitos conscientes de suas realidades e de sua condição de vida.

As educadoras entrevistadas compreendem que estes sujeitos são pessoas que vivem sob o estigma de que nada sabem, nada são e nada podem por não saberem ler, ou escrever, chegando ao círculo de cultura silenciados. O círculo de cultura, com o formato circular de aula, possibilita o olho no olho, a troca de conhecimento, onde o educador é o indutor do conhecimento, estimulando ali o processo de escuta e fala, havendo, por fim, troca de saberes para a construção de conhecimento. O diálogo permite que o ser humano se veja como ser histórico-cultural e possuidor de saberes e, com isso, seja ativo no seu processo de aprendizagem.

Ao ser estimulado a problematizar suas vivências e incentivado a buscar soluções para seus desafios, o educando desenvolve a reflexão crítica e é levado a tomar decisões,

compreendendo que sua participação e ação são essenciais para a transformação e emancipação, como relatado pela educadora Madalena Torres, quando os educandos debatem o tema da água, ou se sentem encorajados a falar em público na luta para a manutenção de seu espaço comunitário.

A práxis freireana permite que o educando se sinta mais seguro no seu processo de aprendizagem, pois ele se reconhece como sujeito que é capaz de conduzir sua história, e esta situação pode ser ilustrada quando as educadoras contam que encontram ex-educandos que continuaram os estudos e fazem até faculdade, corroborando o princípio de Freire que a educação é um caminho para a transformação de sua vida.

Outro destaque ressaltado nas entrevistas foi que a afetividade faz parte de suas concepções e sentimentos, oportunizando uma afinidade pelo outro ser humano, motivando o conhecimento. Por meio da busca ativa, as educadoras se aproximam dos sujeitos, procurando, ao abordá-los, mostrarem a educação como um caminho possível de suas conquistas. A busca ativa é uma ação intrínseca da Educação Popular que demonstra a relação de afeto que deve existir no ato de ensinar. Para tanto, as educadoras procuram estas pessoas para estudar em um verdadeiro ato de amor.

No entanto, as educadoras também relatam os desafios da busca ativa e a necessidade de percorrer longas distâncias sob condições climáticas adversas – sol, chuva, poeira – e em locais notadamente perigosos, além do convencimento das famílias dos educandos sobre a importância de estudar. As narrativas indicam o engajamento e o compromisso das educadoras com os sujeitos alfabetizando. Contudo, a busca ativa sob tais condições transcende sua funcionalidade e denuncia as condições de vida das camadas populares que vivem sem infraestrutura, asfalto, calçamento, urbanização mínima e segurança pública. Um ato de denúncia pela ausência do poder público, contra um sistema que falha em cumprir seu dever para a efetivação do direito à educação para todos os cidadãos, demonstrando o descompromisso do governo com estes sujeitos.

Esta pesquisa também buscou analisar como as educadoras populares se constituíram através de suas histórias de vida. Ficou evidente que suas próprias vidas se transformaram ao longo do tempo. O envolvimento profundo com os educandos e a comunidade moldou a forma de ministrar as aulas, reforçando a ideia de que a realidade e os interesses do educando devem ser o ponto de partida e um incentivo para as educadoras prepararem as aulas por meio das quais seus saberes são os princípios do aprendizado.

As educadoras também se transformam e vão se desenvolvendo como pessoas e refletindo sobre situações exitosas e não exitosas. No trato com a educação, sentem-se

motivadas a continuarem seus estudos, perseguindo sonhos possíveis, como estudar na UnB, ou fazer pós-graduação. Podemos destacar aspectos de suas trajetórias e reflexões, como as da educadora Raquel Brito, que construiu sua profissão na docência iniciada pelos princípios da Educação Popular.

A experiência entre Educação Popular e a Secretaria de Educação, em um trabalho de parceria e troca, foi muito rica, como a educadora Madalena recordou e sobre a qual educadora Lourdes também compartilhou, mostrando que a alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da Educação Popular, é um caminho viável, pois está conectado com os problemas da comunidade e pode contribuir com a educação formal.

A busca ativa, como a educadora Socorro Brito destaca ao ir a casa das pessoas para convencê-las a estudar, a fez conhecer os problemas de sua comunidade e de seus educandos e entender que suas histórias de vida devem ser valorizadas. A educadora Delsione Silva se aproximou da luta pelos direitos humanos, dizendo que os conheceu a partir da leitura dos Evangelhos na Bíblia.

Estes aspectos destacados de suas vozes mostram que elas se envolveram com os princípios da Educação Popular, refletiram sobre si e a comunidade e são incentivadas a transformarem suas vidas e serem autônomas de suas histórias. Nesse sentido, a formação de educadoras populares é muito importante para o movimento, pois elas precisam ter uma práxis libertadora, havendo ação e reflexão juntas, uma vez que ambas se alimentam mutuamente em um processo contínuo de fazer transformador embasado em um pensamento crítico.

A partir das memórias e das experiências das educadoras, é possível destacar que os desafios da alfabetização de adultos estão vinculados à luta pelos direitos básicos da população, e os diferentes movimentos sociais unem as demandas do cotidiano das classes populares para pressionar o poder público. A luta pela alfabetização de jovens e adultos é constante porque sofrem com as descontinuidades das políticas públicas, revelando o descompromisso dos governos com esta modalidade de ensino. No entanto, as experiências do Cepafre e Cedep apontam que é possível fazer uma educação transformadora, que influencia de forma positiva o aprendizado do educando, respeita sua singularidade e incentiva a continuidade dos estudos, melhorando sua autoestima.

Além disso, a práxis do CEDEP-CEPAFRE; Paranoá-Itapoã-Ceilândia, indicam que é urgente e inadiável que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos seja Orgânica-Institucional-Processual-Horizontal-Vertical nos e dos Sistemas de Ensino, Municipal, Estadual, Distrital e Federal (Creche-Educação Infantil-Ensino

Fundamental-Ensino Médio-Graduação-Mestrado-Doutorado-Pós Doutorado), assegurando Desenvolvimento Humano, o Humanizar-se-Humanizando e Tornar-se Humana e Tornar-se Humano de todas as educandas e de todos os educandas (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos).

Ao concluir este trabalho, afirmamos que o estudo da memória e da experiência destas educadoras permitiu destacar o diálogo como a possibilidade mais potente para a Educação Popular, inclusive no trato com a esfera política, no sentido de construir políticas públicas mais assertivas para as realidades dos educandos e para a práxis pedagógica. Mesmo enfrentando desafios, a dedicação das educadoras Lourdes, Delsione, Socorro, Raquel e Madalena é impulsionada pela satisfação de levar a educação/alfabetização a jovens, adultos e idosos. Elas são agentes de transformação que, com coragem e fé no potencial humano, persistem em sua missão, construindo conhecimento, esperança, autonomia e dignidade, reafirmando a Educação Popular como ferramenta de empoderamento e superação.

A coragem é a marca destas educadoras.

“... Se nada ficar destas páginas, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

6 - BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 2004.

BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo, Editora Ática, 1982.

BRAGANÇA, I. F. S. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Grupodoci e Gepec. IN: TAVARES, M.T.G, BRAGANÇA, I.F.S., **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niteroi: Intertexto, 2016.

BARROSO, E. P. **Brasília: as Controvérsias da Utopia Modernista na Cidade das Palavras**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia, da Universidade de Brasília/UnB, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América Latina. IN: GADOTTI, M., TORRES, C. A. (org.), **Educação-popular: utopia latino-americana**. 2 ed. Brasília: Ibama, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. Formação de educadores de jovens e adultos. **II Seminário Nacional. Brasília: SECAD-MEC/UNESCO**, p. 17-56, 2008.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular e Pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. IN: STRECK, D.; SOBOTTKA, E. A.; EGGERT, E. **Conhecer e Transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**, Curitiba, ed.CRV, 2014.

BRANDÃO, C.R., Círculo de Cultura (verbete), In: Streck, D. et al, **Dicionário Paulo Freire**, 2ª edição, Autêntica, 2015.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha/MarcodeReferenciadaEducacaoPopularparaasPoliticasPublicas.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

BRASIL, **Lei nº 3273, de 01 de outubro de 1957**, que fixou a data de 21 de abril de 1960 para a mudança da capital para Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/arquivo/sites-tematicos/cinquenta-anos-da-camara-em-brasilia/a-mudanca-da-capital/cronologia-legislativa-1956-1960#:~:text=01/10/1957%20%E2%80%93%20JK,projeto%20do%20deputado%20Emival%20Caiado>. Acesso em 16 jan. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 53465, de 21 de janeiro de 1964**, que institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em 25 jan. 2025.

CATELLI Jr. R. **Educação de Jovens e Adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

COSTA, C. B. OLIVEIRA, L.M.J. MACHADO, M.M. Alfabetização de Jovens e Adultos no Distrito Federal - disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990, **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAM**, vol.1, n.11, p.79-99, jul/dez, 2019.

DALLA VECHIA, A. M. Afetividade (verbete), In: Streck, D. et al, **Dicionário Paulo Freire**, 2ª edição, Autêntica, 2015.

DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/7-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>

DISTRITO FEDERAL, Governo do. Secretaria de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 2021 Disponível em:
<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Editora Graal, v.n.3, 1983.

FERNANDES, C., Amorosidade, IN: Streck, D. at. al (Org.), **Dicionário Paulo Freire**, 2ªedição, Autêntica, 2015.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 31 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria prática em educação popular, 13 ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2018.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; DA COSTA, D. H. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 2, p. 11-27, 2002.

Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF). **XXIII Encontro de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) do Distrito**

Federal Balanço da EJA/IT no DF: Avanços e Desafios, realizado no dia 06 de dezembro de 2014. Documento de Construção Coletiva Aprovado em Plenária Final. 25 Anos de Luta pela EJA/IT – 1989 a 2014. Disponível em: <https://forumeja.org.br/historico/>

GALVÃO, A. M, DI PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo, Todavia, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

JESUS, L.M., **A repercussão da atuação de educadores/as populares no CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá-DF**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007

JOVCHELOVITCH, S. E BAUER, M. W Entrevista Narrativa In: BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LIMA, A. A., **Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade do Paranoá-DF**, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, DF, 1999.

MEDEIROS, D. , CRUZ, S. P.; **A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente**, revista Olhar de Professor, vol 20, n. 17, 2017.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉJIA, J. Marco Raúl La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo, **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, 2014, pp. 1-31 Arizona State University Arizona, Estados Unidos

NASCIMENTO, G. R; **Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora**, dissertação (mestrado em educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NASCIMENTO, G. R.; TORRES, M. M. Memória da luta coletiva dos movimentos sociais e da educação popular em Ceilândia (DF), IN: RÊSES, E. S., **Pedagogia socialista, trabalho e educação**, Brasília, ed. UNB, 2021.

OLIVEIRA, L. M. de J. **Pegadas históricas: educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998)**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), 2022.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, Campinas, p. 219-238, 2015.

PAULO, F. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEREIRA, M.L.P.; Tôrres, M.M. **Relações entre a Universidade de Brasília e o Movimento Social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do DF (GTPA) Fórum Educação de Jovens e Adultos - tensões e desafios de um longo e permanente caminho de lutas**. IN: Universidade e Movimentos Sociais org. Erlando da silva Reses, 1º edição, Belo Horizonte - MG, Fino Traço, 2016.

REDIN, E., Amorosidade (verbetes), In: Streck, D. et al, **Dicionário Paulo Freire**, 2ªedição, Autentica, 2015.

REIS, R. H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/ alfabetização de jovens e adultos**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

REIS, R. H; SOBRAL, J. B. L., *Prezado e amado amigo Paulo Freire: como estamos necessitados estamos de você!* IN: VASCONCELOS: R.D. et al, **Cátedra vivenciar Paulo Freire e demais Práxis emancipatória (recurso eletrônico): tecendo fios, construindo conexões**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2024.

REIS, R. H.; SOBRAL, J. B. , VIEIRA, M.C., **Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber**. Brasília: DEG/UnB, 2015.

REIS, R. H; SOBRAL, J. B.G, VIEIRA, M.C. **Singularidades da Educação Popular do Paranoá-Itapoã (DF): uma construção entre Universidade de Brasília e movimento popular organizado**. São Luís, Revista Educação e Emancipação, 2021.

REIS, R. H, SOBRAL, J. B. L. VIEIRA, M. C. *Diálogo-Dialético na EJA: Parceria entre Universidade, Movimento Popular e Escola Pública*, **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, v. 33, n. 76, p. 255-269, out./dez. 2024 Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/20649>. Acesso em: 17 jan. 2025.

REIS, R. H., TEIXEIRA, A. D, “A Constituição do Ser Humano em Paulo Freire: Transformando Vidas e Libertando Realidades”IN: VILLAR, . C. et al, **Leituras Freirianas: Diálogos que Permanecem**, São Carlos: Pedro e João Editores. 2020.

RÊSES, E. da S. VIEIRA, M. C. e REIS, R. H. *Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação*. **Linhas Críticas**, 18(37), 529–550, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i37.4002> Acesso em 16 jan. 2025.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, K. A.. *A práxis pedagógica de José Carlos Mariátegui nas Universidades Populares González Prada: fonte para a Educação Popular latino-americana*. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul , v. 27, 2022.

SOARES, L.J.G; SOARES, R.C. e S. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas da EJA**. Editoras

convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva, 2014.

SPIGOLON, N. SILVA, C. F. Educação Popular na América Latina: Por entre as memórias de Oscar Jara e os percursos de Paulo Freire. **Revista Digital Formação em Diálogo**, RJ, vol 4, nº11, 2021.

STRECK, D. Fé (verbetes) In: Streck,D. et al, **Dicionário Paulo Freire**, 2a edição, Autêntica, 2015

STRECK, D. et al, **Dicionário Paulo Freire**, 2a edição, Autêntica, 2015

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. **História oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 5, 2002.

TORRES, M.M. **O cinema como linguagem na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores**. Brasília: Editora Artletras, 2018.

VIEIRA, M.C, **Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia - MG (anos 80 e 90)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29855/1/PolíticasEducacaoJovens.pdf> . Acesso em 16 jan. 2025.

VIEIRA, M.C. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2006.

VIEIRA, M.C; PINTO, L. **Formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos: relatos e experiências da parceria Genpex/UnB e CEDEP**. Curitiba, PR: Blanche, 2017.