

HISTÓRIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: A TRAJETÓRIA DE VERA E JOSÉ CARLOS BARRETO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

*Maria Clarisse Vieira***

RESUMO

Este artigo discute alguns resultados de pesquisa que visava compreender as contribuições do legado da educação popular à educação de jovens adultos (EJA) no Brasil. Considerando que o ideário construído em torno da educação popular, gestado no início dos anos 1960, tem uma influência importante na configuração das práticas de educação de jovens e adultos, optou-se por estudar as trajetórias de alguns educadores, cujas estórias foram marcadas pelo envolvimento em experiências ocorridas a partir desse período. Por meio de entrevistas orais de vida com recorte temático, buscou-se reconstruir a memória e a experiência desses educadores. O presente texto focaliza os itinerários de Vera Barreto e José Carlos Barreto a partir dos anos 1960, revelando o modo como as trajetórias desses educadores foram construídas, marcadas pela militância político-pedagógica na área e conectadas ao pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: História da educação de jovens e adultos. Formação de educadores. Memória dos anos 1960.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) tem uma longa história no Brasil. Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império registram-se experiências voltadas a este campo educativo. Todavia, tais iniciativas foram raras e pouco significativas no que se refere ao número de educandos envolvidos. É somente nos anos 1940 que começa a se delinear

* Artigo recebido em 4/5/2007 e aprovado em 24/7/2007.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora substituta na Faculdade de Educação da UnB. E-mail: mclarissev@yahoo.com.br

de forma mais sistemática uma política pública do Estado brasileiro direcionada às grandes massas de jovens e adultos subescolarizados. A partir deste momento, a educação de jovens e adultos começa a ser tratada como campo específico, diferenciado da educação elementar comum, ganhando espaço e presença no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira.

Miguel Arroyo (2001) afirma que a EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (2001, p. 10).

Em contraposição a esta história oficial, o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas que também fazem parte da memória da EJA. É nessa arena de lutas e embates que o campo pedagógico da EJA vem se desenvolvendo, sendo marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades. Esse autor ainda nos convida a voltar nosso olhar para as experiências de educação popular que marcaram o final dos 50 e início dos anos 60 e incorporá-las às políticas de EJA atuais. Para ele:

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, 2001, p. 11)

Esta afirmação de Arroyo estimulou e fortaleceu o desejo de dar visibilidade à presença da educação popular na configuração da EJA, por meio da memória e da experiência daqueles que viveram e testemunharam esses momentos. Para isso, foram entrevistados educadores nascidos em diferentes lugares do Brasil, entre as décadas de 30 e de 40. A maioria desses educadores, durante sua juventude, nos anos 1960, participou de movimentos que em sua constituição eram radicalmente diversos das iniciativas anteriores de educação de adultos. Tais experiências foram curtas, mas densas no que se refere aos aspectos culturais, educativos e políticos. Havia um compromisso político explícito assumido com os grupos oprimidos e uma orientação direcionada às transformações das estruturas sociais. Essas iniciativas foram interrompidas com a ditadura militar. Entretanto, após essa intervenção – tomando-se por base trajetórias singulares –, esses educadores continuaram desenvolvendo atividades relacionadas à educação popular, constituindo sua identidade profissional com base nesse campo educativo.

O presente texto analisa os itinerários de Vera Barreto e José Carlos Barreto a partir dos anos 1960, revelando o modo como as trajetórias desses educadores foram construídas, marcadas pela militância político-pedagógica na área e conectadas ao pensamento de Paulo Freire. Tais educadores atuaram em 1963, numa experiência de alfabetização de jovens e adultos em Vila Helena Maria (Osasco-SP), uma das primeiras experiências a recriar o Método Paulo Freire que naquele momento começava a despontar na sociedade brasileira. Nos anos 1970, engajaram-se nos movimentos de resistência à ditadura, por meio das comunidades eclesiais de base. E assim foram traçando suas trajetórias, fazendo da opção pela educação popular o seu projeto de vida, um percurso profissional.¹

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA METODOLOGIA

A oportunidade de dialogar com pessoas que participaram ao longo de sua trajetória de vida em movimentos e experiências ligadas à educação de jovens e adultos de camadas populares nos fez optar pela metodologia de história oral. Como Verena Alberti (1989), acreditamos que a especificidade da história oral vai além do ineditismo de informações ou do preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos. Segundo essa autora (1989, p. 5), a “peculiaridade da

história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”.

Falar de história oral é falar de um campo vasto, definido pelo entrecruzamento e pela contribuição de diferentes áreas de conhecimento. Trata-se de uma metodologia partilhada pela sociologia, antropologia, história, literatura etc. A forma como é percebida determina em grande medida os procedimentos postos em prática pelo pesquisador e ilumina a condução do processo de pesquisa.

Considerando que o registro oral não se restringe a buscar informações, mas busca perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana, a visão que mais se aproximou das escolhas e de percursos delineados nesta investigação é aquela que concebe a história oral como uma metodologia.² No tocante aos grandes ramos da história oral, optamos pela história oral de vida com recorte temático que centraliza o depoimento na experiência do narrador com a educação de jovens e adultos.

Segundo Lang (1996), é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, visto que aponta para a sociedade. As vivências individuais, coletadas e analisadas têm em vista o conhecimento do social, ou seja, a narrativa constitui a matéria-prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere. Por meio da narrativa de uma história de vida se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, da sociedade global que cabe ao pesquisador desvendar. Esta posição também é assumida por Franco Ferraroti (1988, p. 26) quando afirma que “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

No tocante às entrevistas, adotamos uma variação intermediária em relação às entrevistas diretas e não-diretas, propondo uma alternativa entre os questionários temáticos e as entrevistas livres. Optamos por realizar uma sessão coletiva, uma vez que ambos têm uma trajetória conjunta, casados desde 1966. Inicialmente, explicamos o tema da pesquisa, solicitando que relatassem a trajetória anterior à inserção na educação. À medida que a narrativa fluía, ouvíamos atentamente e interrompíamos somente quando víamos necessidade de um maior

aprofundamento do assunto ou quando sentíamos que uma pergunta já havia se esgotado e que o narrador demandava outra questão. De modo geral, foram evitadas perguntas diretivas, estimulando e encorajando o narrador a contar sua estória.

No geral, as entrevistas foram permeadas pela troca e pelo companheirismo. Os laços que se criaram e o clima de respeito e confiança foram tecidos ao longo do diálogo, gerando uma cumplicidade entre entrevistadora e colaboradores, que percebia nos sujeitos o como contar sua estória significava a possibilidade de reconstruir sua experiência e sua vida. A experiência da entrevista foi uma aventura comum pela qual perpassou um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: “o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes” (BOSI, 2003, p. 61).

ITINERÁRIOS DE VIDA E DE FORMAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS DE VERA E ZECA BARRETO NA EDUCAÇÃO POPULAR

A análise das entrevistas revelou que embora cada trajetória tenha sua singularidade, há traços comuns que as aproximam entre si. Nascidos entre meados da década de 30 e nos anos 1940, essa geração cresceu durante o Estado Novo e pôde presenciar o clima de liberdade de manifestação política aberto pela Constituição de 1946 e as mudanças sociais advindas com o nacional-desenvolvimentismo. Nesse período, a sociedade brasileira passou por significativas modificações: observou-se um intenso processo de industrialização e urbanização com grande repercussão na organização e mobilização da sociedade em torno de lutas por direitos sociais; reformas políticas e educacionais, além de outras mudanças, situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.

A análise das entrevistas mostrou as circunstâncias que levaram esses educadores a se engajar em movimentos educacionais e políticos, solidarizando-se e comprometendo-se com a organização das lutas populares. Destaca-se a inserção religiosa como um dos fatores que levou alguns desses educadores a optar pela educação de camadas populares. A inserção religiosa conduziu à descoberta das exigências de um engajamento social e de uma prática política, trazendo uma revisão crítica da própria prática religiosa.

Diversos estudiosos identificam a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP) como o “epicentro” das manifestações das esquerdas católicas. Entretanto, asseveram que é preciso considerar outros espaços de atuação como os movimentos de educação e cultura popular (MCPs), as organizações sindicais e as articulações com as forças políticas de esquerda existentes naquele período. Para ele, a formação das esquerdas católicas integra um movimento mais amplo, que se inicia em meados de 1950, ganha evidência no período 1959-1964 e se estende, pelas décadas seguintes, até a posição dos cristãos progressistas atuais.

José Carlos Barreto, também conhecido por Zeca, construiu uma trajetória que passa pela JEC, AP, sindicalismo rural e desemboca numa prática de alfabetização segundo os princípios freirianos. Ao cursar o ensino secundário numa escola pública paulistana, Zeca teve a oportunidade de participar de uma experiência que lhe descortinou uma visão social que até então não vivenciara. Ele relembra a passagem pelo ensino secundário e seu envolvimento na Juventude Estudantil Católica (JEC) como marcos importantes em sua formação, mas não deixa de sublinhar sua condição de privilegiado por freqüentar a escola pública secundária numa época em que as classes populares a ela não tinham acesso.

Zeca ingressou na JEC em 1956. Aos poucos, foi se destacando e tornou-se uma liderança no grupo. Devido à sua atuação, acabou sendo convidado a participar da equipe de direção da JEC no estado de São Paulo, o que além de abrir uma visão social o “gratificava como adolescente: era uma afirmação”. Zeca descreve o convite para fazer parte da equipe nacional da JEC, no Rio de Janeiro, como uma mudança significativa em sua vida:

saí de um ambiente provinciano que São Paulo era na época e vim para capital, na época o Rio de Janeiro, para morar com um pessoal cheio de garra. Um fotótipo de aspirações que eu nunca imaginara! Eu ousava dizer que São Paulo era a locomotiva que puxava o Brasil: coisa que eu tinha ouvido toda a minha juventude sobre São Paulo. Eu costumava dizer que São Paulo não explorava o resto do Brasil. Enfim, foi a minha primeira idéia com o socialismo.

A convivência no Rio de Janeiro com a equipe nacional e com outros grupos estudantis não católicos ampliaram sua concepção de homem, de mundo e de sociedade, encaminhando seu pensamento na direção do socialismo democrático. Ao terminar seu mandato na JEC,

Zeca retornou para São Paulo e iniciou sua vida universitária, cursando Ciências Sociais, na Pontifícia Universidade Católica. Conforme relata, inicialmente planejava formar-se em Engenharia. “De Engenharia, passei para Psicologia e depois para Ciências Sociais”. Segundo ele, naquele período, os universitários tinham um grande prestígio social “Na época, freqüentar a faculdade dava *status*: a pessoa era vista como gente, virava adulto.” No entanto, este prestígio era acompanhado de um grande desconforto, pela consciência de ser um processo do qual as camadas populares eram excluídas.

Durante o curso de graduação, Zeca ingressou na Ação Popular, envolvendo-se no movimento de sindicalização rural.³ Embora atuasse no movimento estudantil, não queria se restringir àquele meio, pois sentia necessidade de desenvolver um trabalho de base junto à população rural. O ingresso de Zeca na organização sindical e nas lutas do homem do campo evidenciava um compromisso abrangente com a transformação das estruturas sociais:

Não queria mais trabalho de cúpula. Engrenei num movimento político que trabalhava com sindicalização rural, quando o Montoro tinha sido Ministro do Trabalho e tinha regulamentado a sindicalização rural. Mas ninguém era sindicalizado, eu ia acionar isso fazendo frente agrária. Passei a organizar o povo de sindicato.

Durante seu envolvimento no sindicalismo rural, Zeca ouviu falar do trabalho de Paulo Freire e ingressou numa experiência desenvolvida pela UEE da USP, que organizava o MCP e planejava um amplo trabalho de alfabetização. Para ele, essa experiência vivenciada alguns meses antes do golpe de 1964 mudou radicalmente sua vida. Foi a partir daí que se tornou um educador. Segundo ele, hoje sua visão de educação se mistura às idéias de Paulo Freire: “A visão de educação hoje é freiriana, a ponto de eu não saber mais se é freiriana ou se é barretiana”. Foi nessa experiência que ele conheceu Vera Barreto, que veio a se tornar sua esposa.

Nascida em Belo Horizonte numa família de classe média, Vera estudou no colégio das dominicanas. Nesse período, dois fatos marcaram sua vida, ajudando a definir sua escolha pela área da educação. O primeiro foi a convivência com um professor de filosofia, considerado por ela o grande responsável pela abertura social que passou a ter. Ela relata que, nessa época, Belo Horizonte era um ambiente rigorosamente fechado e

graças à influência desse professor “começou a descobrir que todas as pessoas tinham direito aos mesmos bens, tinham dignidade: essa percepção que os pobres são pessoas e como pessoas são ontologicamente iguais”.

O segundo aspecto foi sua participação na JEC F.⁴ Segundo ela,

A JEC M em Belo Horizonte era famosa, a JEC F não era tanto. Mas mesmo não sendo tanto, foi um espaço de abertura, de convivência com pessoas de diferentes escolas, até pessoas que vinham de escolas públicas, que era pouco. Nesse aspecto foi bastante interessante, pois ao mesmo tempo foi um espaço muito rico dessa coisa de debate. [...] Na minha escola, em pouco tempo eu era coordenadora de um grupo.

Ao analisar o percurso da juventude católica progressista desse período, Emanuel de Kadt (2003) afirma que, embora a JUC seja considerada o movimento que teve maior ressonância na sociedade, o ramo de estudantes secundaristas não deve ser subestimado, sobretudo o seu impacto sobre os alunos das escolas dirigidas pela Igreja Católica. Nos anos anteriores ao golpe de 1964, tais grupos já haviam desenvolvido suas próprias idéias e atividades sociopolíticas peculiares.

No final desse período, Vera fez sua opção pela educação. Começou a cursar Pedagogia na UFMG e algum tempo depois transferiu-se para USP. Ao cursar Pedagogia na USP, Vera se deparou com um curso distanciado da realidade, sob forte influência norte-americana. Vera nos conta que havia uma queixa por parte do CA acerca das condições institucionais do curso de Pedagogia e do seu alheamento em relação à realidade social:

Que curso é esse? Não estamos mexendo com nada, só as nossas questões particulares. Aquela realidade de estarmos ali cercados de pedreiros e operários da construção da cidade universitária fez com que o Centro Acadêmico resolvesse criar um curso para adultos, para atender os pedreiros e outros operários. Começou a recrutar entre os alunos de Pedagogia quem queria dar aula. Quando eu vi aquele anúncio me interessei, porque eu não tinha nenhuma experiência concreta de escolaridade e isso para mim seria legal. Como já estava na faculdade, seria melhor ainda, pois não teria que ir tão longe. Eu já tinha sondado, e outras possibilidades de lecionar ficavam a uma imensa distância. Estava ali e não podia perder a oportunidade.

Inscrevi-me e comecei a dar aula. Para mim, ficou uma turma de terceiro ano. Dividimos o pessoal segundo o que eles diziam já terem estudado.

Ao refletir sobre as vivências por que passou, Vera afirma que não só ela, mas toda a equipe, sentiu enormes dificuldades no trabalho realizado com os educandos adultos. O currículo do curso de Pedagogia da USP não abria espaços para as discussões pertinentes a essa área de conhecimento, tais como a especificidade da aprendizagem na vida adulta, as metodologias e os materiais didáticos apropriados, a formação docente etc. Diante das dificuldades encontradas, o grupo buscou construir estratégias que ajudassem a contornar os obstáculos encontrados. Não obstante, a falta de suporte e de orientação eram elementos dificultadores do processo. Apesar da boa vontade e disposição do grupo, a metodologia usada no curso de alfabetização de adultos foi a possível a estudantes cujo currículo não contemplava nada a respeito de crianças sem escolas ou de adultos que aprendiam a ler.

As inquietações e dúvidas vivenciadas em sua prática pedagógica estimularam Vera a efetuar diversas buscas. Ela nos conta que, certa vez, resolveu procurar o serviço estadual que se ocupava da educação de adultos em São Paulo. Ela pretendia conhecer alternativas metodológicas que contribuíssem para a melhoria da sua prática pedagógica. Foi recebida numa pequena sala por alguns funcionários que ficaram surpresos em receber alguém jovem, com interesse em educação de adultos. Além de não encontrar nada que pudesse lhe ser útil, Vera recebeu um conselho amigável: “Não se preocupe com a educação de adultos, pois com o tempo ela vai desaparecer!”

Foram os desafios enfrentados em sua prática pedagógica – como a ausência de metodologias e materiais didáticos apropriados para o trabalho com pessoas adultas – que levaram Vera a se envolver numa experiência organizada pela UEE, vinculada ao MCP da UNE:

soubemos que havia um grupo na União Estadual dos Estudantes (UEE), que estava querendo fazer uma experiência de alfabetização e que, para essa experiência, tinha ido buscar lá na Faculdade de Educação um apoio do Laerte Ramos Carvalho, que era o diretor do Centro Regional de Pesquisa.

Foi nesse grupo que ela ouviu falar da experiência desenvolvida no Nordeste por Freire:

O pessoal ficou sabendo que em Recife havia uma experiência diferente feita pelo MCP e pelo professor Paulo Freire. “Tinha uma pessoa daqui de São Paulo que tinha uns parentes no Nordeste. [Ela foi] com a função de escarafunchar em Recife, achar esse professor ou pelo menos conversar com alguém da universidade. Ela veio com algumas informações [...] trouxe o endereço dele e da Aurelice. Foi aí que o grupo teve contato com o Paulo. As primeiras vezes foram por cartas”.

A partir desse momento, Vera iniciou seu percurso como educadora popular, em sintonia com o pensamento freireano, o que será a marca de sua trajetória profissional. Ao avaliar os caminhos trilhados por essa educadora, o que se verifica é que seu processo de formação não foi construído apenas nos cursos freqüentados em escolas e universidades, aliás uma característica intrínseca à trajetória dos demais educadores que participaram desta investigação. As diversas buscas realizadas, as práticas e experiências vivenciadas foram elementos potencializadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A análise do seu processo de formação nos remete às reflexões realizadas por Antonio Nóvoa, quando este afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Nessa perspectiva, a formação se desenvolve por meio de um exercício de “reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p. 70).

Ao examinar o processo de formação docente, esse autor considera importante analisar conjuntamente os níveis pessoal e profissional. Os educadores, como sujeitos sociais, constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Embora esse processo se alimente e dependa de modelos educativos não se deixa por eles dominar. Trata-se de um processo ativo e dinâmico, que se constrói com base no movimento entre o conhecimento trazido do exterior e os saberes ligados à experiência. Nessa mesma direção, Dominicé, de acordo com Nóvoa (1992, p. 24), afirma que “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Conseqüentemente, a

análise dos processos de formação, compreendida numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode ser realizada “sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.

MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: DOIS ALFABETIZADORES DE ADULTOS ANTES DO GOLPE DE 1964

Era 1962. Vera e Zeca ainda não se conheciam, mas tinham em comum, além de um passado de ação católica, um mesmo comprometimento e sensibilidade com as questões sociais que afligiam o país: a desigualdade social, a miséria, a fome, o analfabetismo, o subdesenvolvimento etc. Ambos sonhavam com a edificação de uma sociedade mais justa e solidária, na qual as desigualdades sociais fossem suprimidas ou ao menos minimizadas. Mas não sonhavam apenas. Com a impaciência própria da idade, buscavam desenvolver ações concretas e imediatas que beneficiassem prontamente aqueles setores da sociedade que estavam alijados dos bens materiais, culturais e simbólicos.

Por razões diversas, ambos acabaram ingressando em uma experiência desenvolvida pela União Estadual de Estudantes da USP que, naquele momento, organizava uma ampla experiência de alfabetização de adultos no estado de São Paulo. Esse grupo deixou marcas na história das experiências freireanas dos anos 1960. Eles não somente buscaram conhecer as idéias e a metodologia de alfabetização mas também recriaram, de forma inovadora, o pensamento freireano, inserindo seu esforço de participação num processo mais amplo de mudança social. Tendo se estruturado oficialmente, o MCP passou a buscar apoio de vários profissionais (fotógrafo, historiador, arquiteto, sociólogo etc.) que pudessem contribuir com seu projeto. Embora o grupo tenha ficado cerca de um ano planejando e discutindo como ocorreria a experiência, este teve “uma sabedoria de, depois de um certo tempo, parar de discutir e fazer. Participamos de uma mesma experiência de alfabetização na visão freireana, fora do Nordeste, em São Paulo, em Vila Helena Maria (Zeca Barreto).

Segundo Vera Barreto (1998), o bairro de Vila Helena Maria, em 1963, era um dos mais pobres e afastados de Osasco (SP). Sua população constituída, em grande parte, de migrantes oriundos de Minas Gerais e da região Nordeste tinha um alto índice de analfabetismo. O bairro

apresentava uma infra-estrutura precária, não dispondo de rede de água, luz e de esgoto. A água consumida pelos moradores era extraída de cisternas e não apresentava condições para ser consumida ou utilizada no preparo de alimentos.

De acordo com a metodologia freireana, o processo de alfabetização deveria ser precedido de uma pesquisa do universo vocabular, etapa na qual o grupo da UEE se esmerou. Ao rememorar alguns momentos que marcaram esse trabalho, Vera Barreto assinala que o grupo logo percebeu que a proposta de Freire não era uma receita mágica com procedimentos padronizados a serem seguidos fielmente. Essa descoberta inicial permitiu ao grupo a liberdade para recriar a proposta de acordo com a realidade de Osasco.

A etapa da pesquisa do universo vocabular constituiu uma oportunidade de a equipe conhecer, de forma mais aprofundada, a realidade de vida dos moradores de Vila Helena Maria. O contato com os moradores do bairro permitiu a identificação dos temas significativos e, com base neles, as palavras geradoras.⁵ Considerando que as fichas de cultura, desenhadas por Brenand, traduziam uma realidade tipicamente nordestina, o grupo questionou se tais fichas teriam sentido em São Paulo. As fichas de cultura ganharam situações próprias de centro urbano, adequando-se melhor ao novo contexto. Outra novidade introduzida por esse grupo foi a substituição dos desenhos que representavam as palavras geradoras (comuns na experiência de Angicos e Recife) por fotografias.

Ao mesmo tempo em que organizavam os preparativos da experiência, o grupo passou por um curso de formação, coordenado por Paulo Freire e pela equipe do SEC. Além do próprio Paulo Freire, participaram dessa capacitação Jomard Muniz, Elza Freire e Aurenice Cardoso. Em um texto-memória, Vera e José Carlos Barreto (1992) descrevem algumas reminiscências desse período de formação. Segundo eles, foram três os principais temas discutidos no curso: a realidade brasileira e sua relação com a educação; fundamentação filosófica da proposta educativa de Paulo Freire e metodologia da alfabetização.

O grupo vislumbrou a possibilidade de auferir recursos financeiros para a concretização do trabalho, por volta de junho de 1963, quando o ministro Paulo de Tarso convidou Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Descortinou-se a partir daí a possibilidade de se realizar convênios entre o Ministério da Educação e instituições particulares que se dispusessem a atuar com alfabetização

de adultos. O grupo da UEE se articulou com a PUC de São Paulo, logrando que esta apresentasse o projeto do MCP para a realização da experiência de alfabetização de adultos e se responsabilizasse pela administração dos recursos.

Em agosto de 1963, os recursos já estavam disponíveis. A partir daí, o grupo conseguiu as condições materiais necessárias à realização do trabalho. Escolhidos os locais onde ocorreriam os trabalhos de alfabetização e realizada a mobilização e a convocação dos educandos para participarem do processo de alfabetização, buscou-se concretizar a experiência. De acordo com Zeca, a UEE alugou

um espaço para usarmos durante sessenta dias, achando que, em sessenta dias, contemplaríamos as quarenta horas de trabalho. Imaginávamos que seria legal ter umas aulas a mais... Nos encontrávamos todos os dias com os alunos, de segunda a sexta, encontros com duração de uma hora e meia: entrávamos às sete e meia e fomos até às nove da noite. O pessoal chegava às sete jantado e de banho tomado.

O círculo de cultura coordenado por Vera e Zeca era constituído por migrantes oriundos de Minas Gerais, que estavam há pouco tempo em Osasco. Na turma, havia um número equilibrado de homens e de mulheres. Boa parte dos homens trabalhava no centro ou nos bairros mais industrializados de Osasco, como pedreiros ou ajudantes de serviços gerais. Já entre as mulheres, parte significativa era empregada doméstica ou dona de casa. Todos tinham idade superior a 20 anos. Apenas dois ou três educandos possuíam uma experiência escolar anterior, situação considerada por Vera “totalmente diferente da encontrada hoje nos cursos de alfabetização, nos quais a imensa maioria dos educandos já esteve na escola, muitas vezes por três ou quatro anos. Pena que foram expulsos de lá sem conhecer a língua escrita!” (BARRETO et al., 1992, p. 20).

Ao refletir sobre os resultados alcançados em Vila Helena Maria, tanto Vera quanto Zeca os avaliam positivamente, destacando o rápido progresso dos educandos que tomaram parte da alfabetização. Embora não tenham realizado um estudo mais rigoroso em relação à experiência, um pequeno trabalho de avaliação realizado ao final do curso mostrou que 69% dos educandos foram considerados alfabetizados, ou seja, capazes de se comunicar por escrito. A evasão foi considerada pequena, atribuída à mudança de moradia.

Vera e Zeca levantam algumas hipóteses acerca dos motivos que teriam contribuído para os resultados alcançados em Osasco. Dentre os fatores indicados encontram-se as condições de vida dos alfabetizandos, considerada por eles de menor exploração. Mesmo reconhecendo que os adultos analfabetos sempre fizeram parte da população mais pobre e explorada, afirmam que, em 1963, o capitalismo brasileiro vivia um estágio bem diferente do que experimentamos hoje. Assim, “principalmente no Sudeste e Sul do país, os adultos analfabetos dos primeiros anos da década de 60 viviam numa situação de pobreza mas não de miséria”. Esses educadores também afirmam que os alfabetizandos de Vila Helena Maria tinham um emprego que lhes garantia o necessário para viver, a situação de desemprego era quase inexistente.

Todos moravam em casa de alvenaria, por eles chamada de “casa de material” e que ia crescendo de acordo com o dinheiro que a família ia conseguindo. O salário pequeno dava para a alimentação básica. O tempo gasto no deslocamento entre o trabalho e a casa dificilmente ultrapassava uma hora. Este fato permitia aos trabalhadores estar em casa por volta das 19 horas. As mulheres com filhos pequenos geralmente ficavam em casa. As que eram diaristas não trabalhavam todos os dias, o que tornava esta atividade muito atraente para as mulheres casadas. Os apelos ao consumo não tinham ainda adquirido as sofisticções dos nossos dias, o que, sem dúvida, ajudava a tornar um pouco maior os salários. (BARRETO et al., 1992, p. 28)

Embora as condições de vida dos educandos fossem consideradas como mais favoráveis à sua alfabetização, esses educadores asseveram que também existiam dificuldades. No tocante à Vila Helena Maria, essas dificuldades se referiam, sobretudo, à falta de saneamento básico. Vila Helena Maria era um bairro popular que se encontrava em construção. Assim, apresentava uma infra-estrutura precária, que tornava difíceis as condições de vida de seus moradores. Mesmo assim, esses educadores atribuem os resultados alcançados à situação socioeconômica dos educandos, vista por eles como de menor exploração. Segundo Vera, os educandos de Vila Helena Maria

tinham o “espaço na cabeça” de que uma alfabetizanda de hoje (1992) nos diz: “Venho aqui mais para descansá. Minha cabeça anda cheia demais: desemprego dos filhos, doença do velho, gritaria dos meninos,

confusão com os vizinhos, falta de dinheiro. Eu acho que só quando esvaziá um pouco a minha cabeça é que vai tê lugar pras letra entrá.” (BARRETO, 1998, p. 95)

Passado mais de quarenta anos, com os “olhos” no tempo presente, Vera e Zeca realizam uma análise comparativa do quadro de exclusão dos anos 1960 e das atuais condições de vida dos educandos adultos populares. Segundo Vera,

uma coisa é o que acontece hoje aqui em São Paulo: os cursos começam às sete e meia, as pessoas vêm esbaforidas, não jantaram, nem comeram coisa alguma. Os cursos nos quais há lanche têm uma procura muito grande. No caso de algumas prefeituras, quando as pessoas chegam em casa não têm o que comer, o fato de se ter comida nas escolas municipais é significativo. As pessoas vêm cansadas, com fome, isso é óbvio que repercute. Naquela época, se você tomar a experiência de Vila Helena Maria, a vida das pessoas era de muito menos exploração. Antes das sete, as pessoas chegavam em casa, brincavam com as crianças, tomavam o banho. Isso não existe hoje aqui.

O trecho supracitado nos remete à reflexão realizada por Arroyo (2005) acerca das contribuições da educação popular à EJA. Segundo ele, os educadores vinculados ao movimento de educação popular partiam de uma visão realista das condições existenciais dos educandos jovens e adultos. Ultrapassando uma visão simplificadora de suas trajetórias, tiveram a sensibilidade de perceber nos educandos populares mais do que meros alunos portadores de trajetórias escolares fragmentadas. Para além de alunos ou ex-alunos com percursos escolares truncados, enxergaram sujeitos que carregam trajetórias humanas, caracterizadas pela exclusão social e pela negação dos direitos mais básicos à vida. Entender essa realidade e não separar o direito à educação das formas concretas nas quais estes direitos são negados constitui um legado destes movimentos.

Outro aspecto levantado por Vera para esclarecer o fato de os educandos terem permanecido na experiência de alfabetização foi a expectativa de melhorar suas condições de vida e de trabalho. Segundo ela, a maioria das pessoas que se alfabetizou alcançou alguma melhoria profissional, o que as motivou a enfrentar os desafios da aprendizagem da linguagem escrita, com entusiasmo e determinação.

Outra diferença bem sensível nessa época é que muitas pessoas que aprenderam a ler alguma coisa, em virtude do que aprenderam, conseguiram algum trabalho. Quer dizer, havia uma oferta de trabalho para a pessoa que tinha um domínio básico de escrita. Outra coisa, o fato de ter freqüentado o curso, de ter aprendido mais aqui, para algumas pessoas, significou um progresso profissional: – “Agora eu passei a trabalhar com tal máquina”, diziam.

Isso aconteceu nesse espaço de tempo. Isso hoje não existe, se existir é muito raro. Isso são fatores que interferem quando você sabe que o fato de ler e escrever te garante aprender a lidar com determinada máquina, o que é uma melhoria profissional, isso estimula a pessoa nessa aprendizagem.

Além da motivação profissional, outro aspecto apontado para o sucesso da experiência é que a turma de alfabetizandos era constituída, em grande parte, por pessoas pertencentes a uma igreja protestante, na qual circulava bastante material escrito.

Quase todos eram de uma mesma igreja. Eu me lembro que o pastor foi lá uma vez conhecer o trabalho. Um pastor bem progressista para a época porque o cara dizia o seguinte:

– Ah! que eu queria saber. Fiquei interessado porque eu nunca tinha ouvido falar do curso e fiquei sabendo pelas pessoas que eles discutiram uma palavra que era cozinha.

Havíamos discutido o trabalho do cozinheiro, o valor que se dá ao cozinheiro e ele estava encantado com isso. Discutiam-se coisas que eram do dia-a-dia das pessoas. E aí ele continuou:

– Olha, a igreja manda muitas coisas. Eu nem compro todos os folhetos lá porque é demais, mas agora que o povo está querendo aprender eu vou comprar mais.

O fato é que as pessoas tinham uma motivação muito grande...Com relação às motivações o pessoal tinha muito forte a motivação religiosa. Foi um fator altamente significativo.

Um último aspecto levantado para os resultados encontrados na experiência de Vila Helena Maria foi o fato de a alfabetização ter sido centrada no pensar crítico. Amparando-se no pensamento de Paulo Freire, esses educadores compreenderam que o

ato de conhecer era algo maior que a memorização de numerosos bas, bes, bis, bos, bus. A certeza de que os alfabetizandos eram capazes

de aprender porque, como nós, eram capazes de pensar foi um dos pontos de honra dentro do projeto. (BARRETO et al., 1992, p. 29)

Também com Freire, esses educadores aprenderam a não dissociar a leitura do mundo da leitura da palavra, percebendo que texto e contexto são processos interligados, que caminham juntos. Nessa perspectiva, buscaram integrar os conhecimentos que os educandos traziam ao aprendizado da linguagem escrita. Durante a realização dos trabalhos de alfabetização, prescindiu-se do uso de cartilhas, comportamento típico nas práticas de alfabetização de inspiração freireana do período. Como as fotocópias e os mimeógrafos eram tecnologias inacessíveis ao grupo, este trabalhou especificamente com textos não escolares, utilizados no cotidiano. Conforme relatam: “Esta aparente carência material acabou gerando nossa grande riqueza pedagógica. Tivemos que centrar nossas ações em textos que não foram feitos para ensinar a ler, mas, sim, para ler. É o caso dos jornais, revistas etc.”. Embora não tivessem clareza da importância do que estavam realizando, o grupo focalizou seu trabalho na própria ação sobre a escrita.

Não uma escrita desfigurada para se tornar escolar, mas uma escrita viva, desafiadora por se apresentar da mesma forma que era usada fora da escola e por representar as questões do mundo onde nossos educandos tentavam viver melhor. (BARRETO et al., 1992, p. 29)

De modo geral, observa-se nos depoimentos desses educadores que as práticas educativas se referiam a um projeto nacional hegemônico. Por mais críticas que hoje se faça ao nacional-desenvolvimentismo do início dos anos 1960, acreditava-se na sua força para alterar de forma radical as estruturas econômicas, atribuindo-se à educação de adultos o papel de preparadora dessa mudança por causa de sua dimensão expressamente política.

Os depoimentos também nos remetem às análises realizadas por Beisiegel (1982) acerca da trajetória da teoria e das práticas freireanas no Brasil nos primeiros anos de 1960. Segundo esse autor, o sistema de pensamento freireano, ao ser levado à prática, “foi envolvido ao mesmo tempo que também envolvia a educação de adultos analfabetos no clima de tensões sociais e políticas que então conturbavam a vida coletiva no país” (1982, p. 192). Para ele, a progressiva diluição dos limites entre o trabalho educativo e a atividade política não incidia apenas nas expe-

riências realizadas com o método Paulo Freire. Ao contrário, a intensa invasão do âmbito educacional pela atividade política e vice-versa caracterizava o cenário de diferentes práticas educativas. À medida que se intensificava o confronto entre os diferentes grupos,

a educação de adultos analfabetos, como as demais especialidades da atuação educativa, viu examinadas, discutidas e exploradas as suas virtualidades formadoras de indivíduos orientados para as várias modalidades de aceitação ou recusa das formas de organização vigentes na sociedade. (BEISIEGEL, 1992, p. 193)

Segundo Beisiegel, a “contaminação” política das práticas educativas, sob a influência freireana, não resultava apenas das determinações conjunturais. Ao contrário,

pelas suas características, ao desenvolver a alfabetização no interior de um processo mais amplo de conscientização, o método já explicitava as possibilidades de atuação políticas intrínsecas ao trabalho de educação de adultos. (BEISIEGEL, 1992, p. 193)

Após a experiência de Osasco, abriram-se muitas perspectivas que geraram diversos contatos com outros movimentos que se organizavam na época. Como decorrência do trabalho de alfabetização, o grupo da UEE iria expandir a experiência para todo o estado de São Paulo. Vera relata que diferentes grupos começaram a se interessar por educação: “pessoas de diferentes lugares e muitas delas já integradas a diferentes práticas nas quais a educação estava presente não só no âmbito da escola mas também no âmbito de outras organizações”. O ministro da Educação, Paulo de Tarso, convidou Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização e este solicitou a participação do grupo da UEE na formação dos alfabetizadores. “Chegamos a ir a Brasília para falar com os inspetores federais que iriam coordenar as ações do ministério. O encontro ocorreu bem perto do golpe. E o plano nacional de alfabetização acabou não existindo”. O golpe de 1964 impossibilitou a continuidade das atividades educativas, mas não matou a esperança e os sonhos desses jovens educadores.

NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA: PERCURSOS E ENCRUZILHADAS NO PERÍODO PÓS-1964

Com o golpe de 1964 e a violenta repressão empreendida pelos governos militares, os grandes movimentos e as experiências de educação e cultura popular, que existiam antes de 1964, acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. A fim de preservar a ordem instituída, as liberdades políticas foram cerceadas, reprimindo-se a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade. Os líderes e organizadores dessas experiências foram perseguidos e alguns exilados. Contudo, esses fatos não impediram que Paulo Freire continuasse, mesmo no exílio, a desenvolver sua trajetória, por meio de uma prática de alfabetização libertadora. Da mesma maneira, os educadores – sujeitos deste estudo – resistiram e reinventaram suas práticas.

Um traço que caracterizou as trajetórias dos educadores foi a resistência ao Estado autoritário e às iniciativas educativas que dele advinham, concomitantemente a uma busca por criar alternativas fora do sistema escolar estatal. À medida que a ditadura militar se enrijecia, a Igreja Católica não somente explicitava sua oposição ao projeto político da “linha dura”, mas tornava-se, na prática, uma das poucas instituições civis capazes de desenvolver trabalhos educativos junto às camadas populares. Ao incorporar em suas ações educativas a colaboração supervisionada de diferentes sujeitos que se opunham ao regime – fossem eles católicos ou não –, a ação pastoral fundia-se ao trabalho político-pedagógico mais amplo, contribuindo na organização dos mais variados setores da sociedade civil.

Nas narrativas de Vera e Zeca, a presença da Igreja Católica é uma referência importante. Além de comungarem um passado de ação católica, especificamente na JEC, tiveram a oportunidade de participar, no início dos anos 1960, em Osasco, de uma experiência de alfabetização de adultos inspirada nos princípios freireanos. Acreditando na possibilidade de mudar o país, trabalharam intensamente para construir uma sociedade pautada na igualdade e na justiça social. No entanto, com o golpe militar, suas esperanças foram cortadas. O fechamento político e a violenta repressão lhes impuseram um longo silêncio, fazendo com que recolhessem “as amarras e as velas”. A partir da segunda metade dos anos 1970, com o arrefecimento da repressão e a movimentação que se operou na sociedade civil, retomam as atividades em educação popular,

por meio de trabalhos vinculados às comunidades eclesiais de base. Se, na década de 70, Vera e Zeca fizeram sua reaproximação com a educação popular por meio de experiências que recriavam o pensamento freireano e se inspiravam na Teologia da Libertação, na década de 1980 retomarão os contatos com Paulo Freire, traçando uma trajetória conjunta com este educador.

RECORDAR É RECONSTRUIR: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Resguardadas as singularidades de cada percurso, destacamos, como descobertas realizadas por esses educadores, a crença na capacidade de pensar do povo, a importância da participação popular, o diálogo como ponto de partida na relação educador/educando, a aprendizagem como ato criativo do sujeito que aprende, a compreensão da escrita como objeto cultural, a educação como ato político etc. Marcas que se integrariam às práticas de educação de adultos, inaugurando uma nova forma de compreender a relação educativa. Constata-se o quanto foi significativo para esses educadores ter participado das experiências educativas que emergiram neste período. O descobrimento do caráter político da educação constitui uma das grandes descobertas por eles realizadas.

Em suma, motivado pelo projeto hegemônico e impulsionado pelo compromisso ético e político de transformação social da realidade brasileira, promoveu-se nesse período uma intensa mobilização da sociedade civil em prol da educação de adultos. Por meio de instrumentos como círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, buscou-se fomentar um trabalho educativo, voltado à libertação popular. Com base na conscientização e na politização, ou seja, na organização das classes populares, pretendia-se transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país.

Vera e José Carlos Barreto, educadores que fizeram da educação popular mais do que uma opção profissional, fizeram dela um compromisso de vida. Ao chegar no “outono de suas vidas”, tais educadores mantêm aceso o espírito da militância e um vigor adensado pelos anos de experiência na área de educação. Eles se encontram no ápice de sua experiência, possuindo uma memória vivaz e uma visão da EJA digna de ser lembrada e refletida.

Mas como será que tais educadores vêem suas próprias trajetórias? Passados mais de 40 anos, como se percebem nas escolhas que fizeram? Quais os significados que atribuem ao envolvimento que tiveram nas diferentes práticas político-pedagógicas que vivenciaram ao longo de suas vidas?

Ao analisar as experiências que vivenciou, Zeca revela que encontrou sua vocação, embora considere que os resultados do trabalho estejam diluídos. Embora não se arrependa de ter feito essa opção, assinala que

seguramente esperava mais do produto do trabalho. Eu achei basicamente a minha vocação. Descobri em 1960 que era minha vocação, tanto que eu estou quase condenado a ela. [...] um pouco pessimista, mas acho que essa é a minha vocação. Eu sinto frustração, pois o produto dessa vocação é muito diluído, complicado.

Questionada sobre como percebe a educadora que veio a se tornar, Vera Barreto assinala que pessoalmente se sente muito desafiada por muitas questões relacionadas à formação de educadores. “Cada vez mais que eu me aproximo dos educadores mais questões surgem e me dá hoje uma certa ansiedade de achar que há tanta coisa que a gente teria que resolver: vencer essas coisas”. Essa educadora enfatiza que muito das idéias de Freire são extremamente atuais e que o próprio Freire tinha consciência do quanto seria lido no século XXI, porque muitas das coisas que pensava estavam por vir.

Vera assinala que sua atuação na área da educação foi algo que marcou bastante sua vida. O fato de ter participado de diferentes experiências, em diversos momentos de nossa história, a possibilitou perceber como a própria educação popular foi se reconfigurando.

Eu acho que vivemos uma época muito interessante, vimos diferentes momentos. Vimos a educação popular nascendo ali nos grupos universitários: essa preocupação popular. Depois vimos, nos anos 70 e 80, isso chegando aos próprios grupos populares, quer dizer o educador, que era aquele universitário privilegiado, passou num dado momento a ser um educador popular, aquele que vive ali no próprio local e vive as consequências disso para o próprio trabalho. Depois começamos nesse período a ver a redemocratização e a entrada das redes públicas agora mais com educadores que são formados pela escola que tem aí, pelos cursos de magistério, cursos de pedagogia.

Muda-se o perfil: não é mais educador popular, não é mais aquele universitário que fazia engenharia, medicina, arquitetura, pedagogia, mas é o professor formado, eu acho que isso é interessante. Começamos a ver aí uma outra mudança, que é uma certa desvalorização da escola pública e isso vai mudando o perfil desse educador. Eu diria que esse perfil hoje é daquele educador popular que está dentro da escola com os certificados dos cursos de magistério e faculdades que existem por aí.

Além de acompanhar as modificações que foram se dando na educação e na sociedade, é preciso reiterar que Vera não ficou na posição de mera observadora. Ela se colocou como partícipe nesse processo. Desde os anos 1960, esteve envolvida com as questões da alfabetização e da cultura popular. Nos anos 1970, engajou-se nos movimentos de resistência e educação popular. E assim foi traçando sua trajetória, fazendo da opção pela educação popular o seu projeto de vida, um percurso profissional. Ao tentar “acertar as contas” com esse passado, Vera nos conta que foi interessante

ter percorrido esse caminho, ter visto as instituições que mais promoviam: havia os diretórios acadêmicos, os movimentos estudantis como a UEE e UNE, que eram incentivadoras desses processos. Depois vimos a Teologia da Libertação como a incentivadora desse processo e hoje vemos muito mais as prefeituras e secretarias criando convênios e fazendo parceria com a sociedade civil.

Essa educadora assinala ter sido interessante presenciar esse ciclo de transformações, acompanhando as permanências e mudanças na área:

eu acho que vivemos períodos bastante ricos em torno dessa questão de educação popular, que foi exatamente essa época. Agora, hoje, há coisas que são interessantes até de outros países, que vivem em outros momentos e outras circunstâncias. Não sabemos muito por onde vamos, essa é uma questão, mas é um desafio que vale a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, podemos afirmar que o estudo da memória e da experiência desses educadores permitiu uma visão mais positiva acerca das possibilidades do campo educativo da EJA, concebendo-o

para além de uma sucessão de políticas descontínuas e conjunturais. As narrativas de Vera e José Carlos Barreto reafirmam a fecundidade da história da EJA, construída nas fronteiras entre as iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais. Eles nos mostram o quanto essa área se encontra comprometida com a superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade e nos revelam a opção clara e prioritária pelos setores sociais em condições de marginalidade econômica e desigualdade social. Os percursos desses educadores se misturam à própria história da educação popular no Brasil: histórias de lutas, de resistências, de sonhos e de utopias. Marcas inscritas na memória de educadores que ajudam a escrever/inscrever uma história tão minha quanto de outros educadores brasileiros que, como eu, não abrem mão da utopia e fazem da esperança o “tempero” necessário à construção de um mundo mais humano.

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose general aim was to understand the contributions of popular education to the field of youth and adult education (YAE) in Brazil. Considering that the thinking on popular education, which started to be constructed at the beginning of the 1960s, has an important influence on the drawing up of practices for the education of youth and adults, the researcher decided to study the journeys of certain educators whose stories are characterized by their involvement with experiences of popular education, starting at that time. Through interviews on certain themes, the researcher tried to reconstruct their memories and experiences as educators. This text focuses on the journey of Vera Barreto and José Carlos Barreto from 1960 onwards and it shows how the journeys of these educators were constructed and influenced by political and pedagogical militancy in the field and connected to the thinking of Paulo Freire.

Key words: History of youth and adult education. Formation of popular educators. Memory of the 1960s.

NOTAS

1. Infelizmente, em fevereiro de 2007, José Carlos Barreto faleceu. Além da tentativa de divulgar os resultados dessa pesquisa, esse artigo é uma forma de prestar uma homenagem a este grande educador brasileiro, e de conferir visibilidade à memória e à experiência daqueles que anonimamente têm ajudado a construir a história da educação de jovens e adultos neste país.

2. A discussão sobre o estatuto da história oral pode ser sintetizada em três grandes visões: a primeira defende ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia. Conferir AMADO e FERREIRA (1998).
3. A organização de sindicatos rurais foi legalizada em 1944, mas teve efeito prático apenas nas áreas desenvolvidas do país. Além disso, em sua origem o sindicalismo brasileiro foi marcado pelos vícios tutelares do governo que pretendia condicioná-lo à teoria da harmonia entre as classes sociais. No final dos anos 50 e início dos anos 60, o processo de sindicalização rural se ampliou, impulsionado por vários fatores. A situação de miséria e exploração no campo, sobretudo no Nordeste, tornava as contradições sociais potencialmente explosivas, levando ao surgimento das ligas camponesas. A ascensão de lideranças políticas, como Miguel Arraes, ameaçava a hegemonia dos grupos políticos no poder, levando o governo a fazer da sindicalização rural uma forma de conseguir prestígio junto à população do campo. A Igreja Católica interessava, além dos objetivos de promoção humana, combater os “males” do marxismo, representado pela expansão das ligas.
4. Com exceção da JUC, os demais ramos tinham um setor separado para mulheres.
5. Na experiência de Osasco, houve a escolha de 16 palavras ao todo: TIJOLO - POVO - VOTO - FEIRA - BARRACO - MÁQUINA - SARILHO - ESCOLA - SALÁRIO - CLASSE - COZINHEIRA - ENXADA - CACHAÇA - PRESTAÇÃO - EMPREGO - BICICLETA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A educação de adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e cidadania*, n. 11, 2001.
- _____. Educação de jovens e adultos – um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. *Diálogos na EJA Autêntica*, Belo Horizonte: 2005.
- BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte Ciência, 1998.
- _____. et al. *Dois alfabetizadores de adultos antes do golpe de 1964*. São Paulo, 1992, (Mimeo).
- BEISIEGEL, C. de R. *Política e educação popular*. São Paulo: Ática, 1982.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê, 2003.
- KADT, E. de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

FERRAROTTI, F. Les biographies comme instrument analytique et interpretatif. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX. Paris, jul./dez., 1980. p. 227-248.

LANG, A. B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. S. B. *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores In: *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.