



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**CÍRCULOS DE CULTURA E HISTÓRIAS DE VIDA: UM  
PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CENTRO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
HERBERT DE SOUZA**

MARIA FERNANDA RODRIGUES PINTO

Julho de 2017



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

### RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MARIA FERNANDA RODRIGUES PINTO

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Albertina Lima de Oliveira.**

Julho de 2017

## **Agradecimentos**

Quero dedicar este trabalho à todos que, de alguma forma, contribuíram no meu processo educativo.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e meus irmãos, que tanto se dedicaram e não mediram esforços para a realização deste curso. Ao meu pai, que, onde quer que esteja, sei que sonhou e quis que tudo isso acontecesse. Aos meus familiares, tanto de Portugal, como do Brasil, por todo o apoio e suporte durante esse processo. Sem vocês, nada disso teria sentido!

Agradeço aos meus amigos, colegas de profissão, e todos aqueles que percorreram a minha vida, oferecendo sempre o olhar, as mãos, os gestos e as cores que faltavam em minha vida.

Agradeço à Direção, Equipe Pedagógica, funcionários, professores e educandos do CEEBJA Herbert de Souza, por terem me dado a oportunidade de aprender tanto com vocês. Não poderia ter sido melhor!

Agradeço à professora Dalma, pelo companheirismo em todos os dias que estivemos juntas, com nossos queridos educandos. Esses dias ficarão marcados para sempre no meu coração e o conhecimento que construímos juntos, se transformará em novas possibilidades para a Educação que sonhamos.

Agradeço à professora Adriana, pelo suporte teórico que me deu. Obrigada por me ajudar a enxergar o mundo de uma maneira única e acreditar numa educação que também é política!

Agradeço à professora Albertina, pela orientação impecável. Em todos os nossos seminários de orientação, mesmo que via Skype, nunca me sentia desamparada. O Skype foi somente o caminho, mas a conexão que nos unia, por uma Educação de Adultos transformadora, ultrapassou as câmeras e as fronteiras que nos separavam ao longo do estágio.

*Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (...)” (Brandão, 1980).*

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O estágio foi realizado no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza (CEEBJA Herbert de Souza), instituição que oferta a escolarização de jovens, adultos e idosos, nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, situada na cidade de Londrina (Paraná – Brasil). O período de observação e intervenção aconteceu entre os dias 14 de Setembro de 2016 e 20 de Junho de 2017.

Este relatório compreende todas atividades realizadas no cumprimento dos objetivos principais com o público-alvo mencionado, os quais implicaram desenvolver competências e construir saberes a respeito da Educação Popular, recorrendo-se às metodologias de Histórias de Vida e Círculos de Cultura, no centro supramencionado.

Assim, para a consolidação dos objetivos propostos, e de acordo com as orientações conceituais refletidas no enquadramento teórico, tornou-se necessário reconhecer a vida como um espaço educativo para, logo, utilizar-se as experiências de vida dos educandos como recurso para a construção de saberes e conhecimentos. Os círculos de cultura vieram a ser aplicados, por meio de um método ativo, dialogal e crítico, facilitador da comunicação entre os educandos.

No fim do projeto de estágio, os educandos e o Coletivo Escolar receberam a proposta de continuar com o projeto, e construir um livro de causos e histórias vividas por todos.

Dando conta de todo o trabalho realizado, o presente relatório estrutura-se em quatro partes, começando pelo Enquadramento Teórico, que traz a concepção e fundamentos teóricos sobre a Educação Popular, Círculos de Cultura e Histórias de Vida. A segunda parte é o Enquadramento Institucional, cujo objetivo é apresentar o local do estágio e sua estrutura. Seguimos com a terceira parte, o Projeto de Estágio, que apresenta todas as atividades realizadas no período do estágio, tanto no ano letivo de 2016, como em 2017 e, por fim, apresentamos uma avaliação do trabalho e considerações finais, com uma breve reflexão.

**Palavras-chave:** Educação popular; Histórias de Vida; Círculos de Cultura; Educação de Jovens e Adultos.

## **Abstract**

The present internship report was produced within the scope of Master's degree on Education Science of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra. The internship was carried out at the Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Herbert de Souza (CEEBJA Herbert de Souza), an institution that offers schooling for young people, adults and the elderly, in the stages of Elementary School II and Secondary School, located in the city of Londrina (Paraná - Brazil). The period of observation and intervention took place between 14 September 2016 and 20 June 2017.

This report includes all activities carried out in the fulfillment of the main objectives with the aforementioned target public, which implied developing skills and building knowledge about Popular Education, using the methodologies of Life Stories and Culture Circles, in the aforementioned center.

Thus, in order to consolidate the proposed objectives, and in accordance with the conceptual orientations reflected in the theoretical framework, it became necessary to recognize life as an educational space and, therefore, to use the life experiences of the students as a resource for the construction of knowledge. Culture circles were applied through an active, dialogical and critical method, facilitating communication among students – 'educatees'.

At the end of the internship project, the students and the School Collective received the proposal to continue with the project, and to build a book of stories lived by all.

Taking into account all the work accomplished, this report is structured in four parts, beginning with the Theoretical Framework, which brings the conception and theoretical foundations on Popular Education, Culture Circles and Life Stories. The second part is the Institutional Framework, whose objective is to present the place of the internship and its structure. We continue with the third part, the Internship Project, which presents all the activities carried out during the internship period, both in the 2016 academic year and 2017 and, finally, we present an evaluation of the work and final considerations, with a brief reflection.

**Key-words:** Popular education; Life Stories; Culture Circle Approach; Adult and Youth Education.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Situação existencial provocadora.....	26
Figura 2 – Benedito.....	28
Figura 3 - Cartaz com o nome Benedito desmembrado em sílabas.....	29
Figura 4 - Frente do CEEBJA Herbert de Souza.....	37
Figura 5 - Localização da cidade de Londrina.....	37
Figura 6 - Logotipo da instituição.....	37
Figura 7 - Ação Educativa 1.....	45
Figura 8 - Ação Educativa 2.....	47
Figura 9 - Ação Educativa 4.....	52
Figura 10 - Ação Educativa 5.....	55
Figura 11 - Ação Educativa 6.....	57
Figura 12 - Ação Educativa 7.....	59

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Objetivos específicos e objetivos operacionais.....	43
Quadro 2 - Planificação da ação educativa 1.....	44
Quadro 3 - Planificação da ação educativa 2.....	46
Quadro 4 - Planificação da ação educativa 3.....	47
Quadro 5 - Planificação da ação educativa 4.....	50
Quadro 6 - Planificação da ação educativa 5.....	52
Quadro 7 - Planificação da ação educativa 6.....	55
Quadro 8 - Planificação da ação educativa 7.....	58
Quadro 9 - Planificação da ação educativa 8.....	60

## Lista de abreviaturas e siglas

<b>CEB</b>	<b>Câmara de Educação Básica</b>
<b>CEEBJA</b>	<b>Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos</b>
<b>CNBB</b>	<b>Conferência Nacional dos Bispos do Brasil</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CONFINTEA</b>	<b>Conferência Internacional de Educação de Adultos</b>
<b>CSH</b>	<b>Ciências Sociais e Humanas</b>
<b>EJA</b>	<b>Educação e Formação de Adultos</b>
<b>EFA</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>FUNDEF</b>	<b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério</b>
<b>LDB</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases</b>
<b>MCP</b>	<b>Movimento de Cultura Popular de Recife</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MOBRAL</b>	<b>Movimento Brasileiro de Alfabetização</b>
<b>PNE</b>	<b>Plano Nacional de Educação</b>
<b>SEC</b>	<b>Serviço de Extensão Cultural</b>
<b>UNE</b>	<b>União Nacional dos Estudantes</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura</b>
<b>USAID</b>	<b>United States Agency for International Development</b>

# Índice

Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract.....	4
Lista de figuras.....	5
Lista de quadros .....	6
Lista de abreviaturas e siglas .....	7
Introdução .....	10
Parte I – Enquadramento teórico.....	15
1.1. Educação popular.....	16
1.1.1. Conceito de educação popular .....	16
1.1.2. Contexto histórico da educação popular no Brasil .....	18
1.2. Círculos de cultura e Paulo Freire.....	22
1.2.1. Conceito de círculo de cultura .....	22
1.2.2. Contexto histórico dos círculos de cultura e a experiência em Angicos .....	23
1.2.3. Etapas do círculo de cultura.....	27
1.2.4. Fundamentos e princípios metodológicos .....	30
1.3. Histórias de vida .....	31
Parte II – Enquadramento institucional.....	36
2.1. O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza – CEEBJA Betinho.....	37
2.2. Atendimento e oferta.....	38
2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais .....	38
2.4. Modalidades de ensino.....	39
2.5. Organização coletiva e organização individual .....	39

2.6. Estrutura física .....	41
2.7. Recursos humanos .....	41
Parte III – Projeto de Estágio .....	42
3.1. Objetivos .....	43
3.3. Atividades realizadas no ano letivo de 2016.....	44
3.4. Atividades realizadas no ano letivo de 2017.....	48
Parte IV – Avaliação e considerações finais.....	62
4.1. Heteroavaliação.....	63
4.2. Autoavaliação e considerações finais .....	63
Referências bibliográficas.....	66
Anexos .....	68
Anexo A - Trecho do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” .....	69
Anexo B - Poema .....	70
Apêndices.....	71
Apêndice A – Ficha catalográfica para legendas.....	72
Apêndice B – Reportagem: Carolina Maria de Jesus, a catadora de letras.....	73
Apêndice C – Causos .....	76

## Introdução<sup>1</sup>

Ao escolher a Universidade de Coimbra para realizar o Mestrado em Ciências da Educação, sabia que estaria pisando na terra que dita os passos daqueles que um dia se aventuraram pelos mares fora, à procura de novos sonhos. Esses mesmos mares, que outrora foram atravessados na busca pelo novo, foram também por mim atravessados na busca por concretizar e rever minhas origens, aprender e reaprender as bases da educação e pensar no ideal de uma educação crítica, política e consciente, uma educação transformadora, uma educação *para e com* o povo.

Segundo Mayo (2004), uma educação transformadora é aquela que critica os atuais sistemas educacionais, por meio da análise das formas de dominação e sistematização desses sistemas na sociedade. Isso está intimamente vinculado à obra de Paulo Freire e sua educação crítica, como prática da liberdade, para a autonomia - abordagem libertadora, popular, reflexiva, entre outras variantes da “educação crítica”, que têm buscado e buscam romper com os métodos de opressão impostos pela sociedade, com os interesses de classes e de nações dominadoras que se impõem fazendo prevalecer a sua cultura.

Essa mesma proposta de Paulo Freire está pautada nos princípios da Educação Popular. Nela, o educando encontra possibilidades de reinventar-se na história e se fazer “sujeito-histórico transformador”. Conforme afirma Paludo (2015), a Educação Popular é a concepção educativa que torna possível uma vinculação da educação com a política, procurando “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” (p. 220).

As culturas dominantes que instituem práticas opressoras não reconhecem o homem como um “ser histórico”, com experiências e conhecimentos próprios, mas percebem-no como “seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2014, p. 102). Além disso, com o avanço da ideologia neoliberal, assente no princípio da globalização, há o reforço da teoria do capital humano. Nesta, a educação é vista como um processo de formação social, onde os sistemas educativos devem corresponder aos desafios do mundo econômico, orientados por mercados competitivos. Assim, torna-se necessário pensar em uma educação, cujo ponto de partida esteja no

---

<sup>1</sup> O presente relatório de estágio encontra-se escrito de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, mais comumente utilizado no Brasil.

próprio homem, neste movimento permanente de existir e conhecer, ou seja, “uma educação permanente” (Dave, 1979).

Em algumas tribos primitivas, todos sabiam tudo entre si e ao mesmo tempo que ensinavam, também aprendiam, fosse no trabalho ou em ritos, solenes e sagrados, e, ‘falando aos deuses’, ensinavam uns aos outros quem eles eram e por que estavam ali (Brandão, s.d.a). Esta educação e a que Ciço, ou Antônio Cícero de Sousa, presente na epígrafe deste relatório - lavrador, morador do estado de Minas Gerais - apresentou no prefácio de “A questão política da educação popular” (Brandão, 1980), é a que se pode considerar como as primeiras bases da Educação Popular.

Esta foi concebida e estruturada através de uma metodologia de tipo ação-reflexão-ação, e isso só foi possível porque nasceu pelo e para o povo, consolidou-se em movimentos sociais populares, até atingir as instituições sob uma abordagem que poderíamos designar de *bottom up*. Primeiramente, é preciso desconstruir a ideia de que a Educação Popular é uma educação somente para as classes menos favorecidas e um tipo de educação não-formal. A Educação Popular é uma educação para o povo, ou seja, para todos. E, então, voltando a Ciço, perguntamos: como seria essa educação para todos? Seria transformadora?

Em sua conceituação a respeito da Educação Popular, Brandão (s.d.a) afirma que devemos ver a educação no “interior de sua morada”, ou seja, a cultura, “o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (p. 5). Quando tratamos da Educação Popular, pensamos em uma educação emancipatória e libertadora, que permita ao sujeito recriar a sua própria cultura e oferecer condições para a criação do próprio sujeito.

Compreendendo a diversidade dos espaços educativos (que não se restringe somente ao espaço escolar) e a pluralidade dos saberes existentes na sociedade, a Educação Popular alerta que devemos entender a escola como “um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais” (Arroyo, 2006, p. 226). Porém, não é o único espaço e nem os saberes escolares são os únicos que todo ser humano deve conhecer.

Ainda, conforme afirma Brandão, o ideal de Educação Popular está longe de ter sido alcançado, sendo então imperioso repensar a prática e construir possibilidades para que a Educação Popular possa, de facto, acontecer nos ambientes educativos. A criação de numerosas metodologias e a própria história da Educação de Jovens e Adultos, com os movimentos culturais

propostos por Freire, reflete que estamos no caminho certo. Porém ainda não alcançamos tal ideal. A importância da Educação Popular, que parte da realidade do educando e do educador, dos diferentes saberes e possibilidades de ensino, não deve ser deixada de lado. Logo, devemos pensar e (re)pensar: como aplicar a Educação Popular no contexto educativo, mais especificamente em contexto escolar, para que este ideal seja alcançado?

A educação enquanto “dever da família e do Estado” (Lei n. 9.394, 2006), deve garantir na educação escolar pública, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social que deve ser reparada com esses educandos que não tiveram tal acesso. E essa população representa jovens e adultos presentes nas mais diversas regiões do país, em diferentes estratos sociais, com diferentes culturas e experiências.

A EJA tornou-se uma modalidade da Educação Básica com a LDB 9394/96, mas, segundo Teles (2017), isso “não significou uma real inclusão dos sujeitos da EJA no rol de beneficiários das políticas e programas da Educação Básica” (p. 396). No final dos anos 90, o Governo Federal propõe a criação de dois programas de caráter filantrópico e assistencialista, retirando a sua própria responsabilidade diante deste direito garantido na Constituição. No entanto, os sistemas de ensino devem assegurar aos jovens e adultos as mesmas oportunidades educacionais apropriadas mediante as características, interesses, condições de vida e de trabalho dos educandos. O poder público tem como dever viabilizar e estimular o acesso e a permanência do educando trabalhador na escola, por meio de ações integradas e complementares.

Logo, tornou-se necessário homologar o Parecer CNE/CEB 11/2000, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não compreendiam as especificidades da EJA, pois sendo uma modalidade distinta, ela requer um tratamento próprio e diferenciado.

No cenário internacional, a Educação de Adultos - em Portugal designada por Educação e Formação de Adultos (EFA) - passou a destacar-se aquando da necessidade de responder aos desafios impostos à sociedade, após duas grandes guerras mundiais, e às mudanças suscitadas pela revolução científico-técnica que se tem vindo a acentuar desde a década de 70 do século passado (Faure et al., 1972; Oliveira, 2015). Ainda, em sua vertente mais social, está ligada à Educação Popular, diferente das atuais políticas de educação e formação (tanto nacionais como internacionais) que visam um conhecimento para o desenvolvimento econômico, ou seja, um

conhecimento como suposta “fonte de prosperidade”, mas que instrumentaliza o humano e o torna em boa parte subserviente ao mercado de trabalho.

Em virtude do crescente relevo e importância da Educação de Adultos nas sociedades contemporâneas, surge, a partir de 1949, um movimento estruturado, promovido pela UNESCO, o das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA). Tais conferências têm sido cruciais no incentivo à discussão e reflexão acerca das necessidades, recomendações e ações dirigidas às entidades, governamentais ou não, que trabalham na Educação de Adultos. A própria UNESCO valorizou o trabalho de Paulo Freire por se integrar na corrente da educação emancipatória.

Considerando as bases da Educação Popular e necessidade de aprofundamento acerca das especificidades da EJA, o objetivo geral deste projeto de estágio esteve subordinado à construção de competências e saberes a respeito da Educação Popular, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, utilizando-se das metodologias de Histórias de Vida e Círculos de Cultura.

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação, integrado na oferta formativa de Mestrados da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O estágio foi realizado no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza (CEEBJA Herbert de Souza), instituição que oferta a escolarização de jovens, adultos e idosos, nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, situada na cidade de Londrina (Paraná – Brasil), sob orientação local da Diretora Vilma Maria Rondon Foganholi e orientação científica da Professora Adriana Medeiros Farias, professora da Universidade Estadual de Londrina.

O período de observação e intervenção aconteceu entre os dias 14 de Setembro de 2016 e 20 de Junho de 2017, com a presença na instituição durante 3 dias – 24 horas por semana –, um dia dedicado a reuniões no âmbito do Fórum EJA, e um dia dedicado ao trabalho acadêmico e seminários de orientação via Skype e presencial. O Fórum Paranaense de EJA da região de Londrina, gerido por professores da Rede Pública do Estado e Município de Londrina, propõe espaços de formação, discussão, troca de ideias entre educadores e educandos da EJA.

Este relatório está dividido em três partes: enquadramento teórico; enquadramento institucional; e projeto de estágio. Na primeira parte, temos três capítulos: o capítulo 1.1. - Educação Popular - apresenta seu conceito e o contexto histórico da Educação Popular no Brasil; o capítulo 1.2. - Círculos de Cultura - expõe o conceito, o contexto histórico, as etapas de

implementação, os seus fundamentos e princípios, tudo no âmbito da Educação Freireana; o capítulo 1.3. - Histórias de Vida - apresenta as principais questões históricas e teórico-metodológicas da metodologia Histórias de Vida.

A segunda parte deste relatório engloba a caracterização da instituição onde realizámos o estágio. A terceira parte apresenta o projeto de estágio, bem como as atividades realizadas e respetiva avaliação. O relatório termina com o tópico “considerações finais”, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos que documentam e complementam a informação apresentada ao longo do relatório.

# Parte I – Enquadramento teórico

## **1.1. Educação Popular**

Este primeiro capítulo busca apresentar uma breve conceituação a respeito da Educação Popular, através do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e das obras de Carlos Brandão. Em seguida, dá-se conta da construção histórica da Educação Popular, mais especificamente no Brasil.

### ***1.1.1. Conceito de educação popular***

Quando tratamos da conceptualização da Educação Popular, devemos considerar a diversidade de significados e sentidos que esta recebe e que serão aqui apresentados. Iniciaremos com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, organizado pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã e pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação, com representantes da esfera federal, da sociedade civil e instituições de ensino superior. Este marco apresenta essa polissemia de significados para a Educação Popular, primeiramente, entendendo-a como uma educação do povo, ou seja, o direito de ir à escola que deve ser assumido pelo Estado.

Um segundo sentido compreende a Educação Popular como práticas educativas que levam à emancipação humana, estando vinculado a um projeto de transformação da sociedade em curso. Esta concepção estaria ligada à defesa de uma Educação Popular “formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho” (Brasil, 2014, p. 17).

Em outros momentos, a Educação Popular é entendida como uma educação para o povo. Essa concepção entende a Educação Popular como propulsora do desenvolvimento econômico e industrial, ao preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Esta perspectiva está mais voltada à transmissão de conteúdos, do que orientada para a própria formação humana.

Torna-se, então, necessário retomar o olhar para uma educação popular como uma educação “do povo”, em defesa da escola pública e de uma educação emancipatória. Essa luta não é atual. Foi visível nos discursos liberais da Primeira República, depois, na década de 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, incorporando-se entre os anos 50 e 70 do século passado, nos movimentos populares e estudantis. Vem, contudo, a ser repreendida no período da

Ditadura Militar, para retornar, nesse mesmo período, com fortes debates através do Fórum em Defesa da Escola Pública, o qual ainda tem gerado mobilizações entre entidades de pesquisa, como universidades, e movimentos sociais organizados.

Esta perspectiva de Educação Popular acontece em todos os espaços, não se reduzindo somente ao espaço escolar. Historicamente, constituiu-se nos movimentos sociais em um contexto de lutas de classes e, dentro da lógica do sistema capitalista, na busca por um projeto humanista alternativo a este sistema.

A Educação Popular defende uma classe social que se identifica com os mais empobrecidos, em uma sociedade capitalista marcada historicamente pela exclusão social, que busca a superação das desigualdades sociais através de um projeto de nação verdadeiramente democrático.

Esta educação popular que defende a classe dos empobrecidos, novamente, se fez e faz presente na defesa incondicional da escola pública, mas é também a Educação Popular que defende a saúde pública, a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a moradia para todas e todos, a reforma agrária, o direito ao trabalho digno, a liberdade de expressão religiosa, o acesso ao transporte público de qualidade, a tributação justa, o direito à participação social e à comunicação, a sustentabilidade ambiental, o respeito à orientação e à diversidade sexual, dentre tantas outras pautas que a caracterizam como intersetorial. (Brasil, 2014, p. 18)

Brandão (s.d.a) busca compreender quatro diferentes sentidos da Educação Popular e, aqui, apresentaremos, brevemente, cada um deles: 1) a Educação Popular como saber da comunidade; 2) a Educação Popular como ensino público; 3) a Educação Popular como educação das classes populares; e 4) a Educação da sociedade igualitária.

O primeiro modo diz respeito à Educação concebida no vínculo de uma comunidade, ou seja, à educação estreitamente vinculada ao sentido de uma comunidade. Todo o conhecimento construído no interior de uma comunidade representa o modo de viver e a cultura daquele povo local. No entanto, é através da educação que a cultura se opera no indivíduo, pois a educação é condição para que a cultura seja recriada permanentemente. Assim, é por meio da educação, que se criam situações onde o trabalho e a convivência entre as pessoas “sejam também momentos de circulação do saber” (p. 9). Esta visão desconsidera a Educação Popular como uma escolha da educação que queremos, por não contemplar uma visão de mundo e práticas pedagógicas que aconteceram em um determinado momento histórico.

O segundo modo compreende a Educação Popular como uma modalidade dirigida às classes populares, ou grupos sociais de etnias diversas, existentes na sociedade ou à margem dela.

Dessa forma, a educação estaria voltada a uma educação escolar estendida ao povo, diferente das escolas privadas, o que muitas vezes fragiliza e estigmatiza o ensino público, provocando uma classe de “instruídos” e outra de “excluídos”.

O terceiro modo está ligado à visão errônea sobre a Educação Popular, quando é considerada como um projeto de educadores comprometidos apenas com pessoas e comunidades populares. No entanto, a Educação Popular é uma maneira de perceber a Educação por um educador comprometido com todas as classes, “onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares (as ‘escolas’ onde tem sentido uma educação popular ‘ensinar’), as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam” (p. 50). Por fim, o quarto modo proposto por Brandão, entende que a Educação Popular não foi uma experiência única mas que seria algo ainda presente.

Sendo assim, a visão assumida neste relatório compreende a Educação Popular como algo ainda presente, e como um saber da comunidade, do conhecimento construído nas relações sociais do interior de uma comunidade. Logo, não pretendemos considerar a Educação Popular como a educação das classes populares ou do ensino público, compreendidas nos segundo e terceiro modos propostos por Brandão. Esta visão errônea limita a Educação Popular e fragiliza o sistema público.

Dessa forma, e considerando a diversidade de significados da Educação Popular, é pertinente retomar a sua constituição histórica da Educação Popular. No entanto, muitos registros e memórias não são reconhecidos oficialmente por advirem de “sujeitos coletivos ou individuais que se contrapuseram historicamente ao Estado e ao que ele instituiu enquanto política social” (Brasil, 2014, p.18).

### ***1.1.2. Contexto histórico da educação popular no Brasil***

Sob um olhar histórico em relação à EJA, esta aparece com mais relevância no cenário brasileiro no fim dos anos 40 do século passado, logo após a Segunda Guerra Mundial, momento em que os ideais democráticos vêm à tona em uma conjuntura internacional (recordamos que é, precisamente, em 1949 que se iniciam as conferências internacionais de Educação de Adultos promovidas pela UNESCO, as quais continuam em curso). As mobilizações nacionais aparecem e enfatizam uma educação das massas, pois almejava-se o progresso social e econômico do país e, para isso, “tornava-se necessário pensar numa política de educação de base” (Pereira, 2007, p. 54).

A partir da década de 50, dá-se início às campanhas de alfabetização de adultos. O governo de Juscelino Kubitscheck mostrava-se bastante preocupado com a realidade do povo brasileiro, no que tange às questões econômicas e sociais, e isso envolvia também a realidade educacional. Em 1958, acontecia o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse evento, os educadores apresentaram preocupações relacionadas não somente com métodos eficazes, mas também com as implicações políticas, sociais e econômicas de seus trabalhos. Assim, Freire apresentou sua proposta de alfabetização de adultos que valorizasse o homem, um processo “com” os educandos, “com” as suas realidades, e não somente “para” eles. Nesta altura havia também uma discussão e forte mobilização sobre o preconceito existente com a pessoa analfabeta, a qual, fortemente desvalorizada, era considerada “incapaz” e “deficiente” (Pereira, 2007).

No início da década de 60, fruto da liberdade de expressão, característica marcante do governo de Kubitscheck, surge o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), o qual se orientou por diversos objetivos, dentre eles: levar às pessoas a cultura produzida pelo povo, reconhecendo e pretendendo resgatar nos mesmos, um potencial criador; trabalhar com a educação e a cultura popular juntas; e reafirmar, por meio da prática, “que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo” (Pereira, 2007, p. 56). Este movimento também foi possível graças a uma comoção política em torno de um projeto político que permitisse a superação do domínio do capital sobre o trabalho.

Nesta perspectiva enquadram-se as campanhas nacionais de alfabetização do Governo Federal, de 1947 ao final da década de 1950; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal-RN, no início de 1961; o Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica, em 1961, com apoio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular, surgido em Recife-PE, em 1961; os Centros de Cultura Popular, ligados à UNE, em 1962; a Campanha de Educação Popular da Paraíba, de 1962; e o Plano Nacional de Alfabetização, de 1963. (Brasil, 2014, p. 19)

Todo este movimento que seguia as linhas de rumo assinaladas e que se enquadrava num contexto internacional de mudança apoiado pela UNESCO, só dura até 31 de março de 1964, altura em que se instaura, por meio das forças de direita, a Ditadura Militar. Seria esta agora a força vigente, alterando de forma significativa, a concepção de política pública de educação. O golpe militar barrou os avanços das mobilizações populares, como uma forma de controle ao perigo que elas representavam. Além disso, fez desaparecer grupos de educação de adultos com práticas de conscientização. O único grupo que se manteve foi o Movimento de Educação de Base (MEB), por estar vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Apesar disso, as práticas de educação popular foram praticamente suspensas, afinal, nessa época, era proibido pensar, falar, criticar qualquer ação do governo e quem se opusesse ou lutasse pelas causas populares era reprimido, torturado, exilado e considerado um subversivo, como aconteceu com Paulo Freire. Havia sobre a educação um grande silêncio, como uma estratégia para que as práticas emancipatórias anteriores fossem esquecidas.

O governo buscava a neutralidade política na educação, para tanto, confiou à *United States Agency for International Development* (USAID) a responsabilidade pelo sistema educacional brasileiro. Esta seria uma forma de reorganizar a educação do país de maneira sigilosa. Logo, os movimentos de educação e cultura popular foram enfraquecendo e os trabalhos voltados à práticas conscientizadoras, desarticulados.

No ano de 1966, o governo entrega à USAID a responsabilidade da educação de adultos. Diferente das experiências anteriores, de uma alfabetização política, a erradicação do analfabetismo seria, a partir de então, uma “exigência cívica”, e começaria pelo Nordeste, local onde “os programas anteriores haviam semeado ideias, que precisavam ser neutralizadas” (Paiva, cit. por Pereira, 2007, p. 59).

Logo, em 1967, cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), lançado pelo governo militar, com um sentido político mais voltado às competências instrumentais básicas de leitura e escrita, e não à formação humana (Brasil, 2014), diferente das campanhas de alfabetização anteriores.

É importante reiterar que, até então, as práticas de alfabetização, levadas a efeito pelos movimentos populares, tinham objetivos políticos definidos e implícitos. No entanto, em sentido oposto e como afirma Freitag (1986, cit. por Pereira, 2007, p. 60), “é a primeira vez que a alfabetização assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário”. Ainda, o MOBRAL estimulava o individualismo, colocando sob a responsabilidade pessoal do educando o seu êxito ou fracasso, pautando-se na lógica da teoria do capital humano (Brasil, 2014).

Ao longo desse período de repressão, silêncio, medo e desespero, muitos educadores abandonaram a profissão e os estudos. No entanto, esse tempo, até o período de redemocratização do país, foi marcado pela reestruturação dos movimentos populares e o surgimento de novos. Durante a década de 80 do século passado, muitas experiências de formação de consciência política, levaram à criação de movimentos pela luta por direitos e reformas sociopolíticas, “como

no movimento sindical urbano, movimento estudantil, movimentos populares, movimento popular de saúde, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho Indigenista Missionário, Pastoral da Terra, etc.” (Brasil, 2014, p. 19).

A partir da referida década de 80, a Educação Popular volta a ser vista como uma “política pública”, e há a reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, que começam a participar mais da sociedade. Com o fim da ditadura militar, em 1985, ocorre a extinção do MOBRAL e dá-se a criação da Fundação Educar, com uma finalidade mais democrática. Ainda, com a promulgação da Constituição Nacional de 1988, alguns direitos são garantidos aos cidadãos, como o direito ao voto da pessoa analfabeta e a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental.

Nos anos 1990, com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, são assegurados às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem. Este plano considerava que, para um país se desenvolver, era necessário vencer alguns obstáculos como a rigidez do mercado interno, e as desigualdades sociais existentes. Apresentava também dados alarmantes acerca do número de crianças que permaneciam sem escola e o número crescente do analfabetismo. Assim, este plano visava a erradicação do analfabetismo em dez anos e a sistematização da EJA através da “educação permanente”. Com princípios democráticos, este documento poderia trazer grandes avanços ao país, porém, sem muitas explicações do próprio governo, não se cumpriu.

Em seguida, Fernando Henrique Cardoso vem a ser eleito, em 1994, com uma proposta de política neoliberal, não colocando a Educação de Jovens e Adultos como proposta de governo com prioridade governamental.

Após a aprovação da LDB 9394/96, a EJA passa a ser entendida como um programa compensatório, “contradizendo os documentos internacionais que apontam para a necessidade da garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica” (Pereira, 2007, p. 68).

Em 1997, com a V CONFINTEA, o debate acerca de uma Educação de Jovens e Adultos com vistas a um mundo mais justo e pacífico, e com uma proposta de Educação ao Longo da Vida, colocando sob o Estado a responsabilidade por garantir tais necessidades, acaba por influenciar algumas mudanças no Brasil.

No entanto, com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2000, a EJA é vista como uma modalidade de ensino e não mais como um nível de ensino, tirando um pouco da responsabilidade do Governo pela EJA. Além disso, os repasses de verba e recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF) acabam restringindo-se ao Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série, não considerando os educandos da EJA.

Portanto, por falta de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil ainda não conseguiu garantir a todos os seus cidadãos o direito à alfabetização. A Educação Popular, diante também de tais políticas, precisa se reinventar, diante da atual conjuntura, que necessita de “uma educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo” (Brasil, 2014, p.21).

## **1.2. Círculos de cultura e Paulo Freire**

Este segundo capítulo engloba o conceito de círculo de cultura, no âmbito do trabalho proposto por Paulo Freire. Durante o período do estágio, buscamos desenvolver esta prática em sala de aula e, para tanto, tornou-se necessário resgatar seu contexto histórico, etapas, fundamentos e princípios em que assenta, os quais serão apresentados a seguir.

### ***1.2.1. Conceito de círculo de cultura***

Os *círculos de cultura*, sistematizados por Paulo Freire, são baseados em uma proposta pedagógica, de caráter emancipatório, democrático e crítico, que busca romper com a opressão e fragmentação do sistema, e levar à tomada de decisão diante dos problemas vivenciados pelas pessoas no seu cotidiano e contexto.

A partir dos anos 60, os ensaios sobre a cultura e educação popular do Brasil e da América Latina foram permeados por experiências de “trabalhos em grupos”, “educação centralizada no aluno”, e projetos que promovessem a participação consciente e crítica dos sujeitos em seus contextos. Todas estas experiências tinham o mesmo objetivo: romper com a hierarquização do poder da palavra e dar abertura à “democratização” da palavra, permitindo aos educandos que construíssem o saber, junto aos professores, nas escolas.

Nesse mesmo período, a educação passou a ser de interesse de todos, principalmente dos setores reformistas da sociedade, aquando concentrava-se em sua dimensão política. O que estava em jogo era a necessidade de politizar e conscientizar as pessoas, para que houvesse uma participação ativa nas decisões e rumos da sociedade, o que hoje nós chamamos de “educação para

a cidadania, para a organização da cultura, para a participação política de enormes contingentes populacionais” (Germano, 1997, p. 390).

Assim, através das propostas de Paulo Freire, que criticavam o que ele designou por “educação bancária”, oposta à educação democrática e libertadora, surgem práticas pedagógicas fundamentadas nesta última perspectiva de ensinar-e-aprender, de “dialogicidade”, de partilha do saber e valorização da cultura.

O círculo de cultura seria um “método de conhecer” e não um “método de ensinar”. Isso porque, no “círculo” há a horizontalidade na relação entre o educador e o educando, que permite fazer com que ambos aprendam e ensinem. Já no que respeita a “de cultura”, tal envolve o saber próprio de cada aluno, o saber coletivo, o saber solidário, de pensar, ou seja, “todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens” (Brandão, s.d.b, p. 23).

Ainda, conforme este autor, os participantes são dispostos em uma “roda de pessoas”, onde ninguém ocupa um lugar principal. Dessa forma, o professor desocupa seu lugar de único detentor do conhecimento e passa a ser um “monitor”, um mediador entre o diálogo dos participantes, que buscam construir juntos um “saber solidário”. Assim, a escola torna-se um círculo de cultura; o professor, um coordenador de debates; a aula discursiva é trocada por um diálogo; e o educando é um participante do grupo.

### ***1.2.2. Contexto histórico dos círculos de cultura e a experiência em Angicos***

No Brasil, os círculos de cultura surgiram na década de 60, por uma equipe de professores do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, alguns também participantes do MCP do Recife, os quais se reuniram em uma casa que o próprio movimento arranjou na periferia da capital de Pernambuco. Diferente do MCP, cujo trabalho se baseava no uso de cartilhas, Paulo Freire propunha um método inovador de alfabetização, sem o uso da cartilha e com resultados rápidos, permitindo que, “ao invés de palavras e temas escolhidos por profissionais da educação, cada aluno criava a sua, com suas palavras e frases” (Guerra, 2013, p. 239). Em, no máximo, 40 horas, os educandos teriam o domínio da leitura e conseguiriam escrever palavras e cartas simples.

Isso atraía o olhar daqueles que tinham como objetivo um programa de governo “denso, apressado e ambicioso” (Guerra, 2013, p. 239), e com poucos custos. Nesse mesmo período, mais especificamente em 1962, o candidato ao governo do estado do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, em sua campanha política, comprometeu-se em alfabetizar 100 mil pessoas adultas em três anos. Logo que foi eleito, recordou-se do trabalho de Freire no Recife e realizou sua promessa, por meio de um acordo com a equipe de professores e o Serviço de Extensão Cultural (SEC), bem como com o apoio do governador de Pernambuco, Miguel Arraes. Assim, o secretário da educação, Calazans Fernandes, encontrou em Paulo Freire a oportunidade de realizar tais promessas. E Paulo Freire encontrou no estado do Rio Grande do Norte o apoio político-educativo que não havia conseguido em sua terra natal, Pernambuco.

Angicos, cidade do interior nordestino, foi selecionada para a experiência pioneira de alfabetização de adultos através da proposta de alfabetização revolucionária. Em suma, esta experiência representa “a força da educação quando a leitura da palavra se cola à leitura do mundo” (Lyra, 1996, p. 42).

Estrategicamente escolhido, o município de Angicos era a terra do governador Aluizio Alves e, além de sua terra de origem, era também sua base política. Isto porque, nessa época, os analfabetos não tinham direito ao voto. Até à primeira experiência, eram 800 os eleitores inscritos; depois disso, somaram-se mais 300 novos eleitores, representando mais votos para o governador. Além disso, o governo do Estado poderia contar com o apoio de várias entidades da região, como os cidadãos, a Igreja e políticos da região.

No final de 1962 e início do ano seguinte, um grupo de estudantes fez uma coleta de dados do universo vocabular da população de Angicos, através de conversas informais, para que, em seguida, criassem círculos de cultura e tornassem possível o método de alfabetização. Eles tinham como objetivo principal, alfabetizar os participantes e politizá-los em apenas 40 horas. Por isso, gerou-se bastante curiosidade por parte dos observadores, especialistas em educação e jornalistas, fazendo com que a imprensa mundial viesse até essa pequena cidade (Germano, 1997).

No mapa é um pontinho bem pequeno, a 5°39'46'' de latitude Sul e 36°36'18'' de longitude Oeste de Greenwich. Uma cidadezinha com um coeficiente de mortalidade infantil de assustar estatística: em 1960 morreram seiscentas de cada mil crianças que nasceram. O coeficiente de natalidade era 75. Lá eles tinham um médico, um farmacêutico, um posto de saúde e até linha telefônica para Açu (que quase nunca funcionava). A temperatura média ainda é a mesma, 29° à sombra. E mais de 80% da população continuam trabalhando no campo. O índice de analfabetismo ainda é de mais de

70%. Mas Angicos pode orgulhar-se de ter provado que a alfabetização em massa é possível e que o adulto pode aprender rápido.

Ninguém me contou, eu vi acontecer, vi a revolução.

Um dia chegou a Angicos um bando de moças e rapazes, quase todos universitários e todos voluntários. Bateram de porta em porta:

- O senhor sabe ler?

Saíram avisando, um alto-falante montado num jipe:

- Nós vamos ensinar quem quiser, qualquer pessoa pode ler e escrever

(Lobo cit. por Lyra, 1996, p. 20).

Assim, a proposta teve seu início com 40 horas de alfabetização. Os círculos de cultura aconteciam nos mais variados espaços. Em sua maioria, aconteciam nas casas dos próprios alunos; a Maternidade de Angicos cedeu também outro espaço; e os presídios tornaram-se espaços de liberdade, onde presos, familiares e soldados aprendiam juntos.

Na primeira hora, o objetivo seria apresentar aos educandos, o conceito antropológico de cultura, dando ênfase ao que foi criado pelo homem no mundo que ele mesmo não criou, ou seja, “o homem no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” (Lyra, 1996, p. 23). Para isso, foi projetada uma imagem da cabeça de um homem nordestino, com setas que ligavam a diferentes imagens: uma casa, um monte (com a mesma forma do monte Cabugi – monte da paisagem de Angicos), uma árvore, uma andorinha, um cacimbão e um porco.

Em seguida, era questionado aos educandos que diferenciassem o que fora criado pelo homem e o que fora criado pela natureza. Assim, despertaria a autoconsciência de cada participante, ou seja, permitiria que estes se situassem criticamente em seu meio. Para isso, o grupo deveria perceber o que cada imagem queria dizer. Os objetos construídos pelo homem podem não ter sido criados por nenhum deles, mas por outros homens que vieram antes deles, mas os educandos eram capazes de utilizar esses objetos e até mesmo de os modificar. Logo, o homem além de criador, é também “fazedor do mundo”. Este momento foi muito importante para impulsionar a confiança dos analfabetos em sua própria capacidade de aprender.

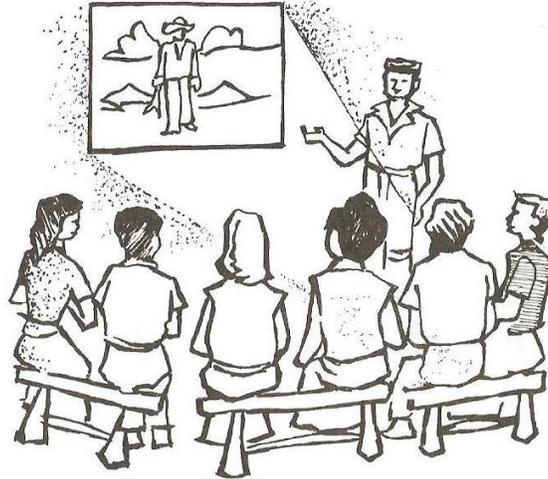


Figura 1: Situação existencial provocadora.

Fonte: De “O que é o Método Paulo Freire”, de C. Brandão, p. 27, Recuperado de <[http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque\\_metodo\\_paulo\\_freire.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf)>

Para introduzir a alfabetização, a palavra geradora escolhida, dentro do universo vocabular da população foi *belota*. A situação projetada era esta (figura 1): um homem, vestido com roupas típicas de Angicos, em uma cena que apresenta a seca do Nordeste, com uma chibata nas mãos e ainda e, “em primeiro plano, *belotas* em cores bem vivas” (Lyra, 1996, p. 34). *Belotas* seriam enfeites de varanda das redes de dormir, chibata e chicote, comuns na região.

Primeiramente, eles deveriam identificar as sílabas da palavra: *be lo ta*. Para isso, eles perceberam quantas vezes precisamos abrir a boca para dizer esta palavra. Cada vez que abrimos a boca é uma parte da palavra, ou seja, uma sílaba. Cada sílaba teria uma família: *be – ba, be, bi, bo e bu*. Destes espaços, era questionado aos educandos, quais haviam sido utilizados para escrever a palavra *belota*. O mesmo acontecia com as outras sílabas: *lo – la, le, li, lo e lu; ta – ta, te, ti, to e tu*. As sílabas eram chamadas pelos monitores, de tijolos, fazendo referência à construção de uma parede, onde os tijolos devem estar em uma ordem para formar uma parede. Analogicamente, assim são também as sílabas.

Desta forma, as aulas continuavam a acontecer, por meio de uma alfabetização política: os educandos eram alfabetizados e ao mesmo tempo, começavam a compreender a sua situação na realidade brasileira e a refletir sobre isto. As palavras geradoras utilizadas em Angicos foram as seguintes: *belota, voto, povo, sapato, chibanca, milho, feira, expresso, xique-xique, salina, goleiro, tigela, cozinha, jarra, fogão, bilro e almofada*.

No dia 02 de abril de 1963, dava-se fim às atividades dos círculos de cultura no estado do Rio Grande do Norte, e este momento foi celebrado com a presença do então presidente da República, João Goulart. Logo depois, haveria o Golpe Militar de 1964, e o assolamento da repressão que atingiu todos os setores, até mesmo a educação, mais especificamente a educação popular, pondo fim a esta “alfabetização política”. Freire foi preso, recebeu inúmeros processos, exilado e considerado “subversivo”. Daí em diante, Freire percorreu mais de 50 países e lecionou nos centros universitários mais privilegiados do mundo.

É importante considerar que, Paulo Freire muitas vezes é associado somente à alfabetização de adultos, quando, na verdade, ele propunha mais do que isso, ou seja, uma alfabetização política. Embora nessa época, a proposta de alfabetização fosse necessária em decorrência dos altos índices de analfabetismo, este foi um caminho para uma conscientização política. Conforme afirma Mayo (2004, p. 70), a “preocupação de Freire é com a conquista de alfabetização política, os meios para ler o mundo”.

### ***1.2.3. Etapas do círculo de cultura***

Tanto em Mossoró, como em Angicos, os animadores tinham um plano de ação, que os ajudavam a encaminhar os trabalhos de cada palavra geradora. Conforme afirma Brandão (s.d.b), apresentamos a seguir o plano de ação da palavra geradora “salário” e, que, fora utilizado nos círculos de cultura de Mossoró e Angicos, no início dos anos 60. Este Manual do Monitor encontra-se quase apagado, como afirma Brandão (s.d.b), porém, a título ilustrativo, apresentamos a seguir algumas questões do próprio plano de ação (p. 30).

Ideias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- o horário do trabalho segundo a lei.
- o salário mínimo e o salário justo.
- repouso semanal — férias — décimo terceiro mês.

Finalidades da conversa:

- levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- discutir o porquê dessa situação.
- discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.
- levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

- o que é que vocês estão vendo neste quadro?
- como é que está a situação do salário dos camponeses? por quê?
- o que é o salário?
- como deve ser o salário? por quê?
- o que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- o que podemos fazer pra conseguir um salário justo?

Conforme o andamento do debate no grupo, o animador pode diminuir o número de perguntas e permitir a livre troca de ideias, nesta “leitura da palavra” (Brandão, n. d.b). Quando ele perceber que a discussão já alcançou seu objetivo, parte-se para o segundo momento, a hora de “trabalhar a palavra”. Por exemplo: os educadores do Movimento de Educação de Base, no estado de Goiás, em 1964, conversaram a respeito de um homem Benedito, cujas características eram construídas pelos próprios educandos. Em seguida, apresentaram um cartaz com a seguinte palavra: Benedito. O cartaz estava assim:

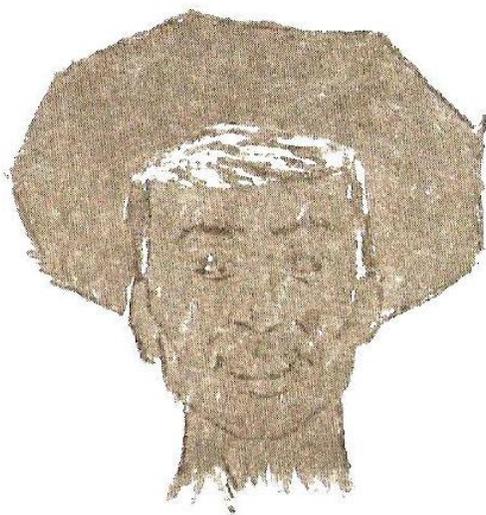


Figura 2: Benedito.

Fonte: De “O que é o Método Paulo Freire”, de C. Brandão, p. 31, Recuperado de [http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque\\_metodo\\_paulo\\_freire.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf)

Depois do debate, o animador afirmava que o homem de quem diziam, é o homem apresentado na figura 2, que tem o nome escrito embaixo: BENEDITO. Logo, pedia que cada educando lesse a palavra e acompanhasse conforme ele movimentava os dedos ao longo da palavra. Os educandos deveriam repetir a palavra, com o intuito de ver “o nome da palavra” e não decorá-la. Em seguida, avançavam para os pedaços das palavras, as sílabas e suas famílias (figura 3).

ba be bi bo bu  
na ne ni no nu  
da de di do du  
ta te ti to tu

Figura 3: Cartaz com o nome Benedito desmembrado em sílabas.

Fonte: De “O que é o Método Paulo Freire”, de C. Brandão, p. 32, Recuperado de [http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque\\_metodo\\_paulo\\_freire.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf)

Depois disso, os educandos começavam a criar novas palavras com estas sílabas, mediados pelo coordenador, mas também pelas suas vivências. E assim seguiam os próximos encontros.

É interessante sempre lembrar que Paulo Freire nunca criou um método de alfabetização, por acreditar que é preciso que o educador esteja sempre se ajustando, inovando e criando a partir de um método. O método não deve se impor diante da realidade, mas sim, servi-la. A proposta apresentada é uma proposta de “trabalho-diálogo”, e devemos compreender cada situação como única pois nada é mais importante para uma comunidade “do que aquilo que a sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura crítica da realidade social e uma leitura correta da língua, que é parte desta realidade” (Brandão, s.d.b, p. 40).

#### 1.2.4. *Fundamentos e princípios metodológicos*

Nos círculos de cultura, é primordial que haja *respeito pelo educando* e, conseqüentemente, por sua história e cultura. Cada indivíduo é único e representa também uma única forma de saber. Esta forma deve ser respeitada e valorizada por todos, pois representa a experiência individual na vida social. Logo, cada cultura representa uma forma de vida, de ser e de viver, sentir e pensar as intencionalidades da vida, e respeitá-la passa por respeitar seus componentes. Cabe à escola, o dever de respeitar os saberes de todos os educandos – saberes estes construídos na prática comunitária – e possibilitar a discussão desta realidade.

A *dialogicidade* é também um aspecto que deve ser considerado. Nos círculos de cultura, o diálogo deixa de ser somente uma metodologia ou técnica de ação em grupos, e torna-se a direção em uma proposta didática, onde o aprender a “dizer a sua palavra” é o mais essencial. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p. 96). Quando tratamos o diálogo como um fenômeno humano, compreendemos a “palavra” como elemento fundamental, quando não fundador, do mesmo. A palavra “verdadeira”, entendida por Freire como a interação entre a ação e a reflexão, tem o poder de transformar o mundo ao ser dita.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. (Freire, 2014, p. 108)

Dizer a palavra é direito de todos os homens e não privilégio de alguns, e, por isso mesmo, ninguém pode dizê-la sozinho ou *para* os outros, mas sim em diálogo e encontro entre os homens. Freire vai além e ainda afirma, que o diálogo é uma “exigência existencial” e que não pode ser simplesmente um ato de “depositar ideias de um sujeito no outro” (Freire, 2014, p. 109), mas um ato de reflexão e ação, não de imposição, mas de libertação dos homens.

O educando, em seu processo educativo, de alfabetizar-se e educar-se, deve mais do que ler palavras e desenvolver habilidades, deve aprender a ler seu mundo, de forma crítica e reflexiva. Dessa forma será atingida a *conquista da autonomia*, a partir do momento em que houver uma

conscientização de que o “ponto de partida deste movimento está nos homens mesmo” (Freire, 2014, p. 103).

### 1.3. Histórias de vida

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica - *histórias de vida*. Primeiramente, é necessário situar as várias terminologias que esta abordagem já recebeu. Tratando-se de uma “prática multidisciplinar e polissêmica” (Souza, 2006, p. 23), cada área tem vindo a utilizar o termo que mais corresponde às suas práticas.

Nas Ciências Sociais, as histórias de vida têm recebido terminologias próprias, baseadas na abordagem biográfica que adota fontes orais. Já na área da Educação, utiliza-se a história de vida, o método autobiográfico e as narrativas de formação com objetivo de investigação e formação. Desde o final dos anos de 1980, Pineau (1999, cit. por Souza, 2006) procura analisar os diferentes trabalhos realizados com as *histórias de vida* na educação de adultos, e, assim, pôde classificá-los em quatro categorias distintas: a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida.

A *biografia* é o escrito da vida do outro, inserida numa abordagem denominada biográfica. Dominicé (2000) compreende este conceito como “biografia educativa”, por integrar a trajetória educativa de cada sujeito. Josso (2002) denomina-o como “biografia formativa”, por entender que o sujeito precisa compreender a lógica de transmissão e apropriação dos conhecimentos que obteve ao longo da vida, em suas aprendizagens por meio das experiências. Ainda, Josso afirma que, embora a biografia não tenha como objetivo principal a construção da identidade, de qualquer maneira acaba por a influenciar. Isto porque esta abordagem “abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida” (Josso, 2007, p. 419).

A *autobiografia* é o escrito da própria vida. Não há uma mediação externa, o sujeito analisa o papel vivido enquanto ator e autor de suas próprias experiências. O *relato de vida* não privilegia o escrito ou oral, sendo utilizado em um processo de investigação e formação, ou também de investigação e intervenção. Segundo Pineau (1999, cit. por Souza, 2006), quem introduziu o uso desta abordagem foi Daniel Bertaux, na França, em práticas sociológicas.

O termo *história de vida* é compreendido como uma “denominação genérica” (Souza, 2006) na formação e investigação, já que pretende contribuir na “autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva” (Souza, 2006, p. 27). Assim, é dada voz aos atores de vidas singulares, plurais, profissionais, no meio particular ou coletivo, tendo a palavra como regra para a singularidade e subjetividade do contexto de cada sujeito.

Apresentámos, assim, de forma sucinta, cada uma das diferentes denominações para a abordagem biográfica. Em seguida, é necessário compreender o papel que cada ator e pesquisador pode e deve ocupar em um dado projeto de investigação e formação. Logo, Pineau e Le Grand (1993) apresentaram os seguintes modelos: o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico.

No modelo biográfico, há um distanciamento entre o sujeito e o pesquisador com o objetivo de ser construído um saber objetivo e disciplinar pelo próprio pesquisador. O pesquisador pode ser também um “sociólogo, antropólogo, psicólogo, assistente social, literário, romancista, jornalista” (p. 100). No modelo autobiográfico, não existe a figura do pesquisador, já que a experiência centra-se na singularidade e subjetividade. Por fim, no modelo interativo ou dialógico, o pesquisador e os atores sociais assumem um novo lugar, para que haja um “co-investimento dos atores envolvidos” (p. 102), pois o significado não é redutível a consciência de cada sujeito. Para Souza (2006), esta dimensão interativa ou dialógica “possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação” (p. 27).

Historicamente, o movimento das *histórias de vida* surge no campo das Ciências Sociais e Humanas (CSH) e, apesar de ser uma abordagem nova ao nível educacional, foi amplamente utilizada nos anos 20 do século passado pelos sociólogos da Escola de Chicago, em sua busca incansável por uma sociologia positivista. Esta abordagem também expressa uma transição de paradigmas já notada na sociedade, com mudanças que afetaram a economia, o trabalho e a formação. Porém, essas mudanças ainda não tiveram o efeito por muitos pretendido, a nível epistemológico, visto que ainda há uma hegemonia do paradigma científico moderno, particularmente uma ciência positivista que valoriza a “euforia científica” (Barros, 2013, p. 37), ou seja, que compreende a ciência como única forma de conhecimento verdadeiro, e isso acaba

por categorizar e separar o objeto e o sujeito, a ciência e o senso comum (modo de pensar da maioria das pessoas acerca dos fenômenos).

Apesar disso, esforços não faltam para que seja superado esse suposto rigor científico, e trabalhos como o de Morin (1990, cit. por Barros, 2013), e seu conceito de complexidade, “fazem retornar para o centro do olhar científico-filosófico toda uma série de conceptualizações em torno da ideia de totalidade que o paradigma dominante remeteu ostensivamente para as margens da ciência” (p. 37).

Assim, as *histórias de vida* têm vindo a se firmar como um movimento de ideias, emergente no âmbito das CSH, de vocação anti-positivista, advindo de uma tradição filosófica complexa, enraizada em matrizes teóricas de caráter compreensivo, fenomenológico, interacionista, hermenêutico e existencialista.

Nas primeiras duas décadas do século XX, a sua utilização na investigação e intervenção social distingue-se em três perspectivas analíticas: na antropologia, na psicologia e na sociologia. Neste último domínio, destacam-se os trabalhos construídos na Escola de Chicago, fortemente marcados pela hermenêutica da filosofia alemã e, posteriormente, pela sociologia militante da Polônia da II Guerra Mundial, estando envolvidos autores como Le Grand, Finger e Dominicé (Barros, 2013).

No entanto, embora esta abordagem tenha obtido sucesso em seu início, após alguns anos acaba por ofuscar-se com o empirismo americano. Com o declínio da Escola de Chicago, e a ênfase na Escola de Columbia e suas metodologias de investigação quantitativa, as histórias de vida acabam por ser esquecidas.

Daniel Bertaux, importante sociólogo francês, chama a atenção para o uso das Histórias de Vida na pesquisa social, deixa claro a importância de pesquisar esses anos de desuso da abordagem, ao afirmar que os estudiosos “precisam afrontar esse colapso e procurar suas causas subjacentes, que são tanto sociais como metodológicas, pois isto parece lançar uma sombra sobre a sua viabilidade futura” (1981, p. 5, citado por Bueno, 2002, p. 17).

Ferrarotti foi um dos sociólogos que mais ganhou destaque ao pesquisar tais causas. Em “Sobre a autonomia do método biográfico”, publicado em 1991, o autor afirma que a abordagem das histórias de vida enfrentou, em sua aplicação, grandes desafios ao se firmar como um método autônomo de investigação, por trazer consigo duas exigências: a necessidade de uma renovação metodológica, já que os instrumentos heurísticos da própria sociologia estavam em crise, devido

ao seu caráter extremamente técnico. A outra exigência seria a busca por uma nova antropologia, já que tornava-se necessário, aos vários setores, conhecer melhor a vida cotidiana. Dessa forma, a abordagem biográfica tornar-se-ia uma ferramenta de mediação entre ações individuais e as ações sociais, ou seja, entre a história individual e a história social.

Ainda, quanto às críticas acerca da utilização das histórias de vida em seu início, Ferrarotti (1991) destaca alguns aspectos que serão tratados a seguir. Em primeiro lugar, tentava-se colocar a abordagem biográfica como um método científico, para adaptá-lo aos estudos já realizados nas ciências sociais e isso tomava o lugar atribuído ao conhecimento construído por este método e que tanto o diferencia: a subjetividade.

Além disso, Ferrarotti (1991) reitera sobre o uso inadequado do método quando este é visto como um grande concentrado de informações, de onde se retiram hipóteses, elementos e situações. Quando isso acontece, as informações são analisadas e interpretadas de maneira geral, e isso faz com que seja suposto ter sido realizado um trabalho científico. Ora, segundo esse autor, a biografia não pode representar um exemplo de um caso, ou uma ilustração de uma situação, em toda uma estrutura. Não há como tomar apenas uma história de vida e compará-la às outras, buscando-se assim uma “generalidade”.

Nos anos 60, com a procura de alternativas metodológicas, com o movimento contracultural dos EUA e o ressurgimento da Nova Esquerda na Europa, há o desenvolvimento de uma linha inovadora de investigação, que considera os seguintes domínios: histórico, etnológico, psicológico, sociológico e literário. Tais domínios, os quais eram ignorados pelo paradigma dominante das CSH da época, valorizavam a recolha direta ou indireta de relatos vividos. Conforme afirma Dominicé (s/d, p. 75, citado por Barros, 2013, p. 38), os investigadores que optam por este modelo “têm consciência de estar a abrir novas vias metodológicas”.

Após a análise de todas essas mudanças na abordagem das histórias de vida, referimo-nos às palavras de Dominicé (s/d: 75, cit. por Barros, 2013, p. 8), quando afirma que, os investigadores que optam pelas histórias de vida, “têm consciência de estar a abrir novas vias metodológicas”. Da mesma forma, Pilon e Desmarais afirmam que esta abordagem vai além de uma ferramenta de recolha de dados, ampliando suas funções e tornando-se uma abordagem inovadora de fenômenos “etno-psico-sociais”, na área da investigação e agora na educação de adultos (1996, cit. por Barros, 2013).

Porém, essa abordagem não tem sido muito utilizada na Educação, exceto quando tratamos dos trabalhos de Paulo Freire e sua proposta político-pedagógica. Além disso, as reflexões teóricas sobre esse campo na Educação de Adultos, enquanto instrumento de investigação, de intervenção e formação, circunscrevem-se praticamente à Escola de Genebra, embora nos EUA, com os trabalhos de Dewey e Schön, as questões acerca da reflexão e da experiência nos processos de aprendizagem do adulto tenham sido explorados.

Para os teóricos da Escola de Genebra, há uma necessidade de reinventar a abordagem biográfica e pensá-la enquanto projeto de conhecimento e projeto de formação. Com isso, esta escola tem sido considerada fundadora desse entendimento, pois repensa uma “versão inovadora do método das histórias de vida no campo das ciências humanas” (Dominicé, 1990, p. 71, cit. por Barros, 2013, p. 41).

Com esse pensamento, a referida escola pretende promover a consciência de nós mesmos, individual e coletivamente, sendo uma prática crítica, que busca um saber-viver na nossa existencialidade. Assim, somos forçados a repensar a realidade educacional e o paradigma escolar vigente, como afirma Barros (2013), ao reportar-se à Educação de Adultos, “que prescindia dos tradicionais conceitos de progresso e de desenvolvimento, repensando as questões e as problemáticas da educação a partir do potencial contido nas perspectivas biográficas” (p. 42).

Foi no âmbito das abordagens teóricas que considerámos, e sumariamente caracterizámos neste capítulo, que desenvolvemos o nosso trabalho de ação-reflexão no CEEBJA durante todo o período do estágio.

## Parte II – Enquadramento institucional

## 2.1. O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza – CEEBJA Betinho



Figura 4: Frente do CEEBJA Herbert de Souza.



Figura 5: Localização da cidade de Londrina.



Figura 6: Logotipo da Instituição.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza<sup>2</sup>, situado na Travessa Iguaçu, 40, na cidade de Londrina (Paraná - Brasil), oferta a escolarização de jovens,

---

<sup>2</sup> Herbert de Souza foi um importante sociólogo brasileiro que lutou a favor dos excluídos do Brasil. Ele também era conhecido como Betinho, por isso a instituição é comumente conhecido como CEEBJA Betinho.

adultos e idosos que pretendem dar continuidade aos seus estudos, nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A instituição funciona nos períodos vespertino e noturno<sup>3</sup> – com a perspectiva de aumentar o atendimento para o período matutino – e busca assegurar aos alunos oportunidades adequadas, considerando os seus interesses, características, condições de vida e trabalho, diante de ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais. A entidade mantenedora do CEEBJA é o Governo do Estado do Paraná.

## **2.2. Atendimento e oferta**

Esta instituição atende outras regiões de Londrina, por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED's). São ações que se efetivam, em caso de evidente necessidade, a grupos sociais com perfis e necessidades próprias, bem como em regiões sem oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos, desde que autorizado pela Secretaria de Educação do estado do Paraná. Tais APED's estão distribuídas na Escola Municipal Thereza Canhadas Bertan, no Jardim União da Vitória; na Escola Municipal Ruth Ferreira, no Parque Universidade; no Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende, no Jardim Guararapes; no Colégio Estadual Willie Davids, na Vila Casoni.

O atendimento tem-se ampliado também a adolescentes em distorção série/idade (por não terem completado os estudos na idade apropriada) e a alunos com necessidades educativas especiais. Este último atendimento, realizado pela escola, tem sido referência ao receber alunos que frequentam salas de recursos de outros estabelecimentos e/ou encaminhados de outras instituições para o CEEBJA Herbert de Souza. Os alunos atendidos pela instituição moram no entorno da escola e em bairros vizinhos, bem como em diferentes bairros da cidade de Londrina.

## **2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais**

Como afirmado, a instituição oferta estudos do Ensino Fundamental II, e para isso tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, que compreendem os conteúdos como meios, mas também como fins do processo de formação humana dos educandos, com o

---

<sup>3</sup> O horário de funcionamento da Escola é o seguinte: vespertino – 13h30 às 17h00; e noturno – 18h40 às 22h10.

propósito de garantir a produção e ressignificação dos bens culturais, sociais e econômicos do entorno dos estudantes. Ao concluírem o Ensino Fundamental, a escola possibilita que o educando dê continuidade aos estudos no Ensino Médio.

O Ensino Médio tem como referência os princípios, fundamentos e procedimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos e nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica.

#### **2.4. Modalidades de ensino**

As modalidades de ensino atendidas pelo CEEBJA são a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos Presencial, contempla a carga horária total estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, incluindo avaliação no processo educativo. A Educação Especial, também definida na legislação anteriormente citada, é uma modalidade voltada à formação do indivíduo, baseada numa proposta pedagógica assegurada por um conjunto de recursos, apoios e serviços que promovam o desenvolvimento das potencialidades do aluno que apresenta necessidades educativas especiais.

Sobre esta última modalidade, é importante reiterar que ela decorre, mais especificamente, no período da tarde. Isso faz com que as turmas dos períodos atendidos pela instituição sejam bem diversificadas.

O regime de funcionamento das aulas funciona da seguinte maneira:

- Sede - Tarde: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das 13h30 às 17h00.
- Sede - Noite: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das 18h40 às 22h00.
- APED - Noite: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das 19h00 às 22h00.

#### **2.5. Organização coletiva e organização individual**

A Educação de Jovens e Adultos, modo presencial, garante a existência de dois tipos de organização: a coletiva e a individual. A “Organização Coletiva” é programada pela escola e ofertada aos alunos com um cronograma, que mostra o período, dias e horário das aulas, prevendo-

se o início e término de cada disciplina. Esse tipo de organização é muito comum àqueles que podem frequentar as aulas com regularidade, ou seja, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

A “Organização Individual” prioriza os educandos trabalhadores que não podem frequentar com regularidade as aulas, já que estão sob condições de horários alternados no trabalho, bem como quando não há turma organizada no momento da reativação de matrícula do educando. Esse tipo de organização também é destinado aos educandos com necessidades educativas especiais que não conseguem frequentar a escola com regularidade. Dessa forma, é oferecido aos educandos um cronograma com os dias e horários das aulas, que respeitem o ritmo próprio do mesmo, em suas condições de escolarização e saberes.

No que diz respeito à frequência, a carga horária prevista é de 100% no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo 75% de frequência mínima na organização coletiva e 100% na organização individual, no modo presencial.

Para ingressar na Educação de Jovens e Adultos, o educando deve corresponder a alguns critérios, como respeitar a idade para o ingresso conforme a legislação vigente, podendo matricular-se em até no máximo quatro disciplinas simultaneamente, entre outros. No caso dos educandos que não participaram do processo de escolarização formal/escolar, bem como os desistentes, poderão ter seus conhecimentos avaliados por meio de um processo de classificação, definido pelo Regimento Escolar. O educando que se ausentar por mais de 2 meses consecutivos em alguma disciplina, será considerado desistente, e deverá, ao retornar à escola, reativar sua matrícula para continuar os estudos, aproveitando a carga horária cursada anteriormente e as notas obtidas, não ultrapassando dois anos, a partir da data da matrícula inicial.

O coletivo escolar planeja atividades interdisciplinares durante todo o ano letivo e de acordo com os conteúdos estabelecidos nos Planos de Trabalho Docente. Várias atividades culturais e pedagógicas são realizadas envolvendo todos os alunos, tanto os da Sede como os das APED's. Eventos como a Festa Junina, Semana de Interação Comunidade-Escola, Semana da Pessoa com Deficiência, Formatura, participações em eventos culturais na cidade, eventos organizados pela Equipe Multidisciplinar, bem como aulas de campo são algumas das atividades realizadas durante todo o ano pelo coletivo escolar.

## **2.6. Estrutura física**

Referente a estrutura física, materiais e espaços pedagógicos da instituição escolar, há uma sala da Direção, um espaço adaptado para a equipe pedagógica que divide espaço com a Biblioteca, uma sala de atendimento para a Secretaria, uma sala dos professores, sete salas de aula, um laboratório de Ciências, Biologia, Física e Química, um laboratório de informática, uma cozinha, um refeitório, banheiros masculino, feminino e para deficientes, rampas e corrimão. A quadra de esportes utilizada para as aulas de Educação Física localiza-se fora da escola, e foi cedida pela Prefeitura Municipal de Londrina.

O espaço escolar necessita de reformas e adequações, como um espaço para armazenar os materiais didático-pedagógicos, a ampliação da sala dos professores, reformar o espaço que guarda as merendas com novas prateleiras, construir um espaço para guardar o material de limpeza, garantir uma melhora na acessibilidade para deficientes físicos, visuais e auditivos, entre outras mudanças.

## **2.7. Recursos humanos**

Sobre os recursos humanos, o CEEBJA conta com uma equipe gestora, que se compõe de uma diretora, uma secretária e seis pedagogas. A equipe docente é composta por mais de quarenta profissionais, bem como outros funcionários como agentes educacionais, operacionais e de leitura.

O CEEBJA Herbert de Souza atende aproximadamente 550 educandos, entre a Sede e as APED's. Tais educandos são sujeitos com diferentes experiências de vida, indivíduos que em algum momento da vida afastaram-se da escola por fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Dentre alguns desses fatores, pode-se destacar o ingresso precoce no mundo do trabalho, a evasão escolar e/ou a repetência.

Dessa forma, o coletivo escolar entende que o saber deve ser integrado ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente, possibilitando a união dos saberes por meio de uma ação pedagógica adequada que valide esse conhecimento, evitando assim a exclusão e discriminação dos educandos.

## Parte III – Projeto de estágio

### 3.1. Objetivos

Nesta primeira parte, apresentamos o objetivo geral do Projeto de Estágio e seguidamente, os objetivos específicos e operacionais. Quando propomos pensar em objetivos para este projeto, de início pensávamos em como ele poderia contribuir, de maneira geral, para a instituição. No entanto, ao longo do estágio, novas necessidades foram surgindo – que serão relatadas conforme a apresentação das planificações educativas – e, portanto, tornou-se necessário nos adequarmos a elas.

Assim, o objetivo geral deste projeto de estágio seria desenvolver competências e construir saberes a respeito da Educação Popular, utilizando-se das metodologias de Histórias de Vida e Círculos de Cultura, no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Herbert de Souza. Ao pensarmos em tais objetivos, sempre houve a preocupação de respeitar os saberes próprios de cada educando. E, conseqüentemente, ao pensarmos em todo o projeto de estágio, tínhamos em mente que, como diria Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2016, p. 47).

Dessa forma, a proposta sempre teve como princípio a realidade dos educandos e, enquanto educadora, pensávamos nos saberes construídos na prática comunitária. Logo, os objetivos específicos seriam “atitudes”, ou então, “maneiras” de possibilitar esta construção do conhecimento, através das atividades pretendidas no decorrer do estágio. Já os objetivos operacionais, pretendiam, em termos de comportamento, apresentar as capacidades construídas ao final do projeto. Todas as atividades eram encaminhadas à Orientação, Direção da Instituição e demais professores envolvidos, sempre com devolutivas.

Ao propormos o trabalho com a metodologia das Histórias de Vida e com os Círculos de Cultura, era necessário transformar a vida em um espaço educativo, ou seja, um espaço de formação e compreensão de múltiplos saberes, mais do que colocar a vida “no” espaço educativo. Assim, este projeto pretendia trabalhar com as histórias de vida e vivências dos educandos do CEEBJA Herbert de Souza, de forma que eles percebessem a sua história para transformá-la e garantissem oportunidades de crescimento. Ao refletir sobre a própria história, estariam refletindo sobre a vida vivida para pensar em atitudes futuras.

Quadro 1: Objetivos específicos e objetivos operacionais.

Objetivos específicos	Objetivos operacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a vida como um espaço educativo;</li> <li>• Relacionar as histórias de vida de todos os educandos e os pontos em comum entre elas;</li> <li>• Comparar a metodologia Histórias de vida com as bases da Educação Popular;</li> <li>• Aplicar a metodologia dos Círculos de Cultura, por meio de um método ativo, dialogal e crítico, mediante os interesses dos educandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar a metodologia Histórias de Vida, considerando-a um ato formativo e educativo para a EJA. Esta atividade terá início em novembro/2016 e terminará em março/2017.</li> <li>• Dominar os estudos a respeito da Educação Popular, Histórias de Vida e Círculos de Cultura, comparando-as e desenvolvendo um relatório de síntese até janeiro/2017.</li> </ul>

### 3.3. Atividades realizadas no ano letivo de 2016<sup>4</sup>

Para iniciar e conhecer os educandos, planejamos algumas ações educativas que, de alguma forma, envolviam e trabalhavam com os três temas norteadores de todo o trabalho: histórias de vida, educação popular e círculos de cultura. Elas serão apresentadas a seguir.

Quadro 2: Planificação da atividade educativa 1.

<b>Data</b>	23, 24 e 28/11/16
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	30 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Educadora convidada</b>	-

<sup>4</sup> No Brasil, o ano letivo inicia-se em fevereiro e finaliza em dezembro. As atividades do estágio aconteceram a partir do segundo período do ano letivo de 2016 e início do ano letivo de 2017.

<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, que participariam da disciplina selecionada.
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a metodologia Histórias de Vida;</li> <li>• Reconhecer a vida como um espaço educativo;</li> <li>• Refletir sobre os sonhos que construímos na nossa vida.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	Identificar os sonhos/projetos de vida/desejos que pretendemos.

**Descrição:** Iniciámos esta ação com a apresentação da estagiária, dos educandos e do projeto que seria desenvolvido na Instituição. Por meio do método expositivo e ativo, nos utilizamos de um espaço com possibilidade de organização das mesas e cadeiras da maneira como os educandos achassem melhor. Em seguida, os educandos eram convidados a definir cinco sonhos/projetos de vida/desejos e escrevê-los em cada dedo da mão desenhada pelos educandos em uma folha sulfite. Assim, haveria a possibilidade de refletir sobre os sonhos/projetos/desejos que construíamos em nossas vidas.

**Avaliação:** Nesse momento, muitos educandos já foram projetando desejos que consideravam impossíveis de serem realizados, como a continuidade dos estudos, bem como, alguns, recordaram-se dos momentos difíceis que já haviam passado.



Figura 7: Ação educativa 1.

Quadro 3: Planificação da ação educativa 2.

<b>Data</b>	30/11, 01 e 05/12
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	30 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Educadora convidada</b>	-
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza.
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um círculo de cultura na sala de aula, para gerar a participação de todos;</li> <li>• Definir perguntas/ temas/ pontos importantes da vida dos educandos para a construção das histórias de vida.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	Identificar pontos importantes das trajetórias de vida.

**Descrição:** Nesta segunda ação, relembrámos alguns pontos importantes do projeto Histórias de Vida e, em seguida, os educandos foram convidados a construir um círculo para a realização de uma dinâmica. A dinâmica a ser realizada seria “A Teia”. No início da dinâmica, a estagiária estava com um rolo de barbante na mão e por isso, tinha o “poder” da palavra para explicar quais seriam os seguintes passos. Assim, os educandos deveriam, ao ter o rolo em mãos, contribuir com alguma ideia para perguntas/ temas/ pontos importantes para os questionários das Histórias de Vida. Ao final da dinâmica, o propósito era termos uma grande teia de fios, representando a união das ideias, resultante do contributo de todos. À medida que os educandos expressavam suas ideias, elas eram anotadas no quadro.

**Avaliação:** Esta dinâmica foi muito interessante, pois, de início, os educandos criavam “perguntas” a uma história de vida qualquer e quando eram convidados a falar de novo, acabavam por dar ideias e fazer perguntas próprias da sua vida. Um dos questionamentos, entre tantos, que nos levou à reflexão, foi a seguinte: “por que, com 21 anos, não tenho condições presentes e futuras como um jovem qualquer da minha idade?”. Esta pergunta veio de um jovem, do Ensino Fundamental 1, e fez com que todos parassem a dinâmica e conversassem sobre a realidade que os cerca, principalmente no que tange à desigualdade social. Este questionamento aconteceu quando estávamos na segunda rodada da dinâmica, momento oportuno para que os educandos já

fizessem perguntas dirigidas a eles mesmos, sem perceber isso. O mais interessante é que, na proposta da dinâmica, tais perguntas não deveriam ser respondidas, somente anotadas por um relator, o que possibilitou momentos de reflexão a cada pergunta, para que cada um respondesse diante da sua história, internamente.

Além desta avaliação, foi notado também que alguns educandos já haviam trabalhado, de maneiras diferentes, com o tema “Histórias de Vida”. Algumas turmas fizeram breves relatos da vida, outros em algum momento expuseram o que vivenciaram. Dessa forma, julgamos necessário trabalhar, para finalizar o ano letivo, com o tema “participação consciente”. Este tema foi escolhido, por meio das ideias de Paulo Freire, para que pudéssemos trabalhar com o diálogo e a interação na escola, e para que isso, de alguma forma, motivasse os educandos nas decisões que concernem à Instituição. A seguir, apresentamos a matriz de ação educativa destes encontros.



Figura 8: Ação educativa 2.

Quadro 4: Planificação da ação educativa 3.

<b>Data</b>	8, 12 e 14/12
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	30 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Educadora convidada</b>	-
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza.
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um repertório de palavras relacionadas à palavra PARTICIPAÇÃO;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o significado de “Participação Consciente”;</li> <li>• Refletir sobre a participação consciente nos vários setores da vida dos educandos.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	Perceber a importância da participação consciente na Instituição de Ensino.

**Descrição:** Iniciámos com uma breve apresentação e retomada dos conteúdos já trabalhados no projeto. Depois disso, verificámos os conhecimentos prévios dos educandos acerca da palavra geradora PARTICIPAÇÃO. Muitas foram as palavras pronunciadas, e, entre as que mais se destacaram, apresentamos “motivação”, “interesse”, “ação”, “reflexão”. Depois, lemos o texto *“Futuro? Não é só o Estado que tem que resolver o problema”*. Este texto está presente na obra *“A África ensinando a gente”*, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, que, neste capítulo, relata uma conversa entre a poetisa Alda Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe. Depois disso, o diálogo estendeu-se sobre o papel do Estado e do cidadão/educando sobre a educação, quais os locais de participação que os educandos têm (escola, comunidade, emprego, casa, cidade, país, saúde, entre outros) e qual a importância da participação consciente e as características que esta reúne. A participação consciente envolve um diálogo e uma interação, ou seja, a ação-reflexão. Não há como existir uma eficaz ação, se não houver uma eficaz reflexão, e vice-versa. A participação, dita consciente, requer esta ação-reflexão. Por fim, construímos um novo repertório de palavras relacionadas à palavra geradora PARTICIPAÇÃO e colocámo-las em um cartaz que foi exposto nos murais da escola.

**Avaliação:** Todos os educandos envolveram-se na atividade com interesse, e construíram o cartaz para ser exposto na escola. Alguns educandos tiveram dificuldades na escrita e construção das palavras, sendo orientados. O cartaz foi exposto no mural da escola durante uma semana, o que possibilitou um maior entusiasmo nos educandos, ao saber que o trabalho construído seria visto por toda a escola.

### 3.4. Atividades realizadas no ano letivo de 2017

No início do ano letivo de 2017, a Equipe Pedagógica reuniu o coletivo escolar para a Semana Pedagógica, espaço aberto à formação e discussão sobre os principais pontos a serem

planejados para o novo ano. Dentre todos os momentos, houve o espaço à decisão sobre qual seria o tema do Plano Anual do CEEBJA Herbert de Souza. É prática da instituição todos os anos escolher um tema a trabalhar durante todo o ano. Este ano, devido às grandes mudanças políticas e sociais sofridas no Brasil, vindas dos últimos meses, foi escolhido o tema: MUDANÇAS SOCIAIS. Por meio desse tema, seriam trabalhados alguns aspectos, tais como: luta, trabalho, constituição cidadã, direitos universais, economia e estado democrático de direito. Todos esses temas seriam trabalhados nas disciplinas e também por meio de eventos.

Em conversa com a Equipe Pedagógica, nesse mesmo período, decidimos que, no ano de 2017, enquanto decorresse o período do estágio, eu estaria mais próxima de somente uma turma. Esta turma seria a de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental 2, com aulas durante três dias da semana (segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras). Essa decisão possibilitou que estivéssemos centrados somente em uma turma.

Iniciámos as atividades nessa turma em Março de 2017. É uma turma bastante diversificada, constituída por adolescentes, jovens, adultos e idosos. Os educandos são bastante acolhedores com as professoras e uns com os outros. Têm muito interesse por aprender e gostam muito da professora. Eles se sentem à vontade para contar seus problemas, tirar as dúvidas em relação à disciplina e suas situações no cotidiano.

Já no primeiro encontro, a professora trabalhou com o conteúdo de verbos e interpretação de texto. Ao longo dos encontros, os educandos conversavam conosco e expressavam o sentimento que tinham por ter parado de estudar. Neste primeiro dia, um aluno disse no meio da aula: *“Professora, lembrei da palavra! Burro, eu sou Burro! Podia ter terminado a escola antes!”*. No momento, acolhemos a “angústia” dele, afirmando que agora ele tem a oportunidade de estudar e que, se continuar indo às aulas e participando, logo concluiria os estudos. Afirmámos também que ele não é “burro”, e que, por vários motivos, ele teve que interromper os estudos, mas que nunca seria “burro” por isso.

No segundo encontro, uma das idosas, ao fazer a leitura do texto *“Dança das gerações”*, proposto pela professora, voltou-se para mim e disse: *“Professora, eu leio, mas nunca entendo!”*. A partir de então, tivemos uma atenção voltada a ela, para que, além de ler o texto, pudesse também compreendê-lo. Até então, tínhamos somente o caso desta senhora, com dificuldades na escrita e interpretação textual. No entanto, ao longo dos encontros, novos educandos foram matriculando-se, e tais dificuldades também foram aumentando. Isso soou como um alerta para nós, pois estes

educandos não estavam saindo preparados do Ensino Fundamental 1, o qual tinham acabado de concluir. Dessa forma, foram tomadas algumas medidas externas (contacto com a Equipe Pedagógica e representantes municipais) e internas (suporte e auxílio na leitura dos textos).

Ao mesmo tempo que víamos certas dificuldades surgirem, começámos a perceber o interesse e a vontade de estudar, por parte dos educandos. Uma das educandas, ao ouvir que os livros na Biblioteca poderiam ser emprestados para eles lerem em casa, já foi procurar um livro que lhe incentivasse na leitura.

Ao fim do mês, após conhecermos a turma, iniciei as minhas atividades relacionadas ao estágio que apresentarei a seguir. Nos quadros adiante, poderemos ver os objetivos relacionados aos educandos. Os conteúdos e objetivos propostos estavam de acordo com a disciplina e as aulas da turma, que no caso seria Língua Portuguesa. No entanto, implicitamente, tínhamos a intenção de dar suporte a professora em seu processo de ensino, oferecendo novas possibilidades e um novo olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 5: Planificação da ação educativa 4.

<b>Data</b>	28/03/2017 (terça-feira)
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	30 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Educadora convidada</b>	-
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, disciplina de Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno).
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sentimento e percepção de valor pessoal;</li> <li>• Discutir, após a leitura e visualização do vídeo “Morte e Vida em animação”, as principais ideias do trecho selecionado;</li> <li>• Refletir em grupo sobre as questões: vida e morte, perdas, lembranças, memórias;</li> <li>• Relacionar a obra “Morte e vida Severina” com a história de vida de cada aluno.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	Identificar as memórias e lembranças da trajetória de vida de cada educando, ressignificando-as. Conhecer o gênero literário “poesia”.

**Descrição:** Em um primeiro momento, os educandos seriam convidados a construir um círculo com as carteiras na sala de aula, de modo que todos participassem da dinâmica e contribuíssem na construção do espaço. No entanto, devido a questões de espaço na escola, todas as terças-feiras deveríamos estar em uma sala menor, para que outra turma pudesse usar a sala que habitualmente utilizávamos nas segundas-feiras e sextas-feiras. Assim, não foi possível construir o círculo por questões de espaço.

Essa questão da sala de aula desagradou os educandos e, além disso, na sala, há um educando que utiliza cadeira de rodas e o espaço disponibilizado à turma, nesse dia, era muito pequeno e com pouco movimentação para ele.

Mesmo assim, mantivemos a ação educativa começando pela leitura do auto “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto.

O texto de João Cabral de Melo Neto tem especificidades que retratam o cotidiano de homens e mulheres do sertão, acostumados com uma dura rotina de fome e seca persistente. Nesse contexto, a morte passa a ser encarada como salvação para o sofrimento e, ao mesmo tempo que a morte salva da dor, a esperança renasce com o nascimento de uma criança. Em *Morte e Vida Severina*, um auto de Natal pernambucano, a morte é lembrada durante o trajeto de Severino, que migra do sertão para a capital do estado de Pernambuco - Recife. A migração no Brasil envolve muitas características e contextos diversos, que podem ser discutidos em sala de aula. Já a vida é retratada na capacidade do homem de resolver os problemas sociais que afligem os menos favorecidos e nas doses de otimismo propostas pelo autor.

Com o auto, discutimos sobre o gênero textual “poesia”. Após a leitura, assistimos ao vídeo “Morte e vida em animação” e relacionamos o trecho selecionado e o vídeo com os contextos de vida dos educandos, bem como refletimos sobre as questões: vida e morte, perdas, lembranças, memórias. Em seguida, cada educando deveria colocar-se como Severino, e relacionar os acontecimentos vividos no auto com as memórias de que o próprio educando se recordou durante a reflexão sobre o trecho. Esse momento também foi muito importante para a produção textual. O educando poderia reescrever o trecho, colocando seu próprio nome no lugar do Severino e, caso quisesse, poderia alterar o auto para que estivesse mais parecido com a sua história de vida.

Ao final do encontro, os educandos apresentaram aos colegas as memórias que foram lembradas durante a aula e o trecho selecionado. Todos quiseram ler a sua produção e resgataram nomes dos

pais e avós, bem como mudaram alguns trechos para que fossem mais parecidos com a sua própria história.

**Avaliação:** No geral, a aprendizagem fundamental planejada para esta ação educativa foi atingida. Os educandos puderam resgatar as recordações e lembranças de suas trajetórias de vida, por meio da produção textual. Além disso, eles deveriam escrever somente um trecho e quando percebemos, eles estavam escrevendo mais do que um trecho. Alguns disseram que relacionavam o texto com a sua própria vida e contaram um pouco da história da família.

A avaliação aconteceu também por meio da participação e envolvimento na atividade. Todos participaram, e ainda apresentaram suas produções aos colegas.



Figura 9: Ação educativa 4.

Quadro 6: Planificação da ação educativa 5.

<b>Data</b>	07/04/2017 (terça-feira)
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	35 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Educadora convidada</b>	-
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, disciplina de Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno).
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.

<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sentimento e percepção de valor pessoal;</li> <li>• Discutir, após a leitura e visualização do vídeo, as principais ideias do trecho selecionado;</li> <li>• Relacionar em grupo a trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus e a de cada educando.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	<p>Identificar as memórias e lembranças da trajetória de vida de cada educando, reconhecendo que todas possuem marcas, escolhas, valores e projetos de vida.</p> <p>Conhecer o gênero literário “autobiografia” e “biografia”.</p>

**Descrição:** Iniciámos esta ação, construindo um círculo na sala de aula. Isso foi possível pois o espaço era mais amplo, com possibilidade de trocar a posição das cadeiras e carteiras. Após o círculo formado, introduzimos uma conversa breve sobre Paulo Freire. Muitos educandos desconheciam Freire, outros já tinham ouvido falar, mas não imaginavam da sua importância para a Educação, e principalmente para a EJA no Brasil. Assim, afirmámos que a planificação estaria pautada nas ideias de Paulo Freire e, portanto, necessitava estruturar-se de acordo com seus princípios de participação, consciência crítica e método ativo, dialógico e crítico.

Ao construir o círculo, o educando passava a perceber que nele não há transferência do conhecimento por parte do educador, mas sim construção do saber por parte de todos. Dessa forma, no “círculo” todos aprendem e ensinam.

Logo após, colocámos na parede um papel *kraft* com um pequeno trecho do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (anexo A). Após a sua leitura, conversámos sobre o lugar das memórias e das histórias de vida de cada pessoa e da sociedade em geral. Quais as histórias que são ouvidas e conhecidas? Paramos para pensar nas memórias que trazemos ao longo da vida? Ou achamos melhor esquecê-las? Mesmo as que são agradáveis, da nossa infância e adolescência, juventude e adultez, paramos para relembra-las? O poder de narrar histórias e definir quais as memórias estarão presentes na História, está centralizado em poucas pessoas e instituições. Raramente ouvimos a história de uma pessoa dita “comum”.

Em seguida, questionámos se alguém conhecia Carolina Maria de Jesus. Explicámos que íamos ouvir um breve relato sobre a vida de Carolina Maria de Jesus. Após o vídeo, relacionámos as palavras escritas sobre a vida da autora com a vida de cada educando.

Logo, os educandos poderiam partilhar com o grupo as suas palavras e assim, contar um pouco da sua história. Notámos que, sem dúvida, os educandos se sentem mais à vontade quando estão em um círculo. O tempo previsto para a planificação ultrapassou o esperado pelo empenho e

participação dos educandos. Isso não atrapalhou o desenvolvimento da aula da professora, que aproveitou o momento e trabalhou alguns conteúdos com eles. Todos os educandos se sentiram à vontade para, assim como Carolina de Jesus, contar um pouco da sua realidade.

Dentre todos os relatos, percebemos que os educandos encontravam na história do outro, um pouco da sua história e se solidarizavam uns com os outros. Além disso, este espaço foi principalmente um local onde foi possível reconhecer e refletir sobre os valores que imperam na sociedade, e que contribuem para o aumento da desigualdade social.

A partir desse encontro, eu e a professora sentimos a necessidade de, ao invés deles escreverem somente a história de vida deles, que eles pudessem contar histórias que já viveram, *causos*<sup>5</sup> ou contos.

Após refletirmos sobre as palavras que estão presentes na vida de Carolina Maria de Jesus, mesmo não escritas e ditas por ela, mas por especialistas que estudaram sua vida, pensamos sobre palavras que nos “definem”. Carolina Maria de Jesus não teve a oportunidade de poder dizer quais palavras definiam sua vida, mas com seus relatos ela pôde dizer ao mundo sobre sua história. Cada educando foi convidado a escrever, numa folha de papel *kraft* comum a todos, um pouco dessas palavras que relacionaram com a vida da autora e com a de cada um.

Carolina Maria de Jesus, mesmo diante de sua realidade, moradora da favela, com poucas condições, poucos estudos, negra, catadora de lixo, tinha um objetivo: escrever um relato sobre a sua vida, uma autobiografia.

**Avaliação:** Por meio de sua história, os educandos se sentiram motivados a contar e escrever sobre sua história, a valorizar aquilo que viveram. Essa ação foi fundamental para que eles dessem voz às suas histórias, conhecimentos, “bagagens de vida”. Em certo momento, partilhavam receitas caseiras para crianças desnutridas, que tantas vezes os ajudaram. Ou, então, receitas caseiras para diversas doenças e, em consequência, chamamos a atenção para o tipo de conhecimento que eles produzem: o conhecimento popular. Aos poucos foram percebendo a importância desse conhecimento para todos.

---

<sup>5</sup> Causos ou causos populares são histórias (fatos verídicos ou não) que fazem parte do folclore brasileiro. Os causos têm origem na cultura popular e transmitem os costumes de um povo e o prazer de se contar uma história.



Figura 10: Ação educativa 5.

Quadro 7: Planificação da ação educativa 6.

<b>Data</b>	18/04/2017 (terça-feira)
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	35 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, disciplina de Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno).
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sentimento e percepção de valor pessoal;</li> <li>• Compreender o gênero textual “legenda”;</li> <li>• Relatar a história de vida de cada educando por meio das suas fotografias.</li> </ul>
<b>Aprendizagem fundamental</b>	Identificar as memórias e lembranças da trajetória de vida de cada educando, reconhecendo que todas possuem marcas, escolhas, valores e projetos de vida. Conhecer o gênero textual “legenda”.

**Descrição:** No dia anterior à ação educativa, pedimos aos educandos que separassem e trouxessem para a próxima aula, algumas fotografias para uma atividade. Explicámos que iríamos conversar um pouco sobre elas e contar qual fato/acometimento foi registrado na fotografia.

No início da ação educativa, conversámos a respeito da importância das fotografias para a memória individual e coletiva: as fotografias não são simples imagens e ilustrações de um momento mas contam uma história, e enriquecem-na.

Com as fotografias em mãos, os educandos apresentaram um pouco da sua história de vida retratada nas imagens. Os educandos trabalharam individualmente, e com muita espontaneidade conversavam uns com os outros sobre os momentos registrados em cada fotografia.

As fotografias não são imagens idealizadas, mas são imagens reais, o que é visto na fotografia foi vivido e sentido por cada educando, por isso relembámos sobre o respeito à realidade de cada um como essencial no processo.

À medida que cada educando ia apresentando suas fotografias e, com isso, um pouco da sua história de vida, iam lembrando uns com os outros, as histórias e casos vividos naquele momento. Também orientamos aos que estivessem ouvindo que fizessem perguntas e tivessem interesse pela história do outro, pois poderiam ter pontos em comum.

Para tornar essa leitura de imagens mais fácil, essa dinâmica foi iniciada com as fotografias da estagiária e professora, para que os educandos compreendessem como aconteceria esse momento. No quadro negro, havia um poema (anexo B) escrito em papel *kraft* para que os educandos pudessem ir lendo ao longo da ação e refletindo sobre a importância dos momentos vividos e recordados em uma fotografia.

Após refletirmos sobre as fotografias e partilharmos um pouco da história de vida de cada educando, as fotografias receberam uma legenda. Para isso, entregámos a cada educando uma ficha (anexo C) onde ele deveria preenchê-la de acordo com o que foi discutido sobre a(s) sua(s) fotografia(s). Este foi um importante momento para conversarmos sobre o gênero textual: legenda. Para isso, disponibilizámos em toda a sala, fotografias variadas sobre o CEEBJA Herbert de Souza e suas legendas em um cartaz, bem como reportagens de jornais com fotografias e legendas. Explicámos que a legenda é um texto que aparece imediatamente abaixo ou ao lado de uma fotografia, que a identifica, contextualiza e complementa-a. Associámos as explicações que eles deram aos colegas com a produção que deveriam realizar.

Para finalizar a ação, iniciámos uma discussão, e quem quisesse, poderia apresentar as suas fotos, informar e ler as suas legendas. Com o consentimento de todos os educandos, discutimos sobre as diferentes histórias e memórias retratadas nas fotografias. Nenhuma foi igual, podem ter sido semelhantes, mas cada um viveu um momento individualmente.

**Avaliação:** Por meio de sua história, através das fotos, os educandos se sentiram motivados a contar e escrever sobre sua história, a valorizar aquilo que viveram. Contavam uns aos outros sobre os momentos registrados nas fotos e, pela sua fala, escreviam sobre tais momentos. Um dos educandos trouxe uma foto 3x4 e disse que só tem essa foto impressa. Ele disse que tem fotos digitalizadas no computador, e que são as fotos do seu casamento. As fotos dos momentos antes do casamento, ele não tinha nenhuma e explicou que viveu por muito tempo como sem-abrigo. Então, questionamos sobre o porquê tirou essa foto 3x4. Ele disse que a foto foi utilizada para procurar emprego, depois que saiu das ruas. Assim, pedimos que ele preenchesse a ficha, explicando sobre a importância da foto 3x4 na mudança de vida dele.



Figura 11: Ação educativa 6.

Quadro 8: Planificação da ação educativa 7.

<b>Data</b>	25/04/2017 (terça-feira)
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno)</li> </ul>
<b>Tempo previsto</b>	30 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, disciplina de Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno).
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a importância das listas para a nossa organização;</li> <li>• Produzir listas em diversas situações do dia-a-dia;</li> <li>• Reconhecer a vida como um espaço educativo;</li> <li>• Refletir sobre os sonhos que construímos na nossa vida.</li> </ul>

**Descrição:** Em um primeiro momento, conversámos sobre listas que eles fazem durante o dia-a-dia: lista de compras, de tarefas para serem realizadas, de nomes, de promessas de fim de ano, entre outros. Deixámos esse momento para que eles referissem as últimas listas que fizeram, as informações que colocaram, como se organizam, etc.

No segundo momento, assistimos ao vídeo “Vidas de Carolina”<sup>6</sup> e retomámos o assunto sobre a história de vida de Carolina de Jesus. Após assistirmos ao vídeo, pedimos aos educandos que listassem os desejos de Carolina para o futuro, ou seja, o que ela sonhava, pretendia, como por exemplo: escrever o livro retratando a situação na favela; mudar a realidade da favela; dar condições melhores aos filhos; ter estudado mais, entre outros.

Em seguida, trabalhámos com alguns questionamentos: Carolina de Jesus, quem é esta mulher? Reconhecemos juntos que Carolina era uma mulher simples do povo, favelada, pobre, mãe. Retratámos a condição de classe de Carolina, sua leitura de mundo e ampliámos a análise: quem são as mulheres que estão na mesma condição que Carolina? E quais são as condições de vida da mulher trabalhadora? Para isso, fizemos a leitura reflexiva da reportagem do jornal Carta Capital (anexo D): Carolina Maria de Jesus, a catadora de letras.

À medida que a discussão a respeito da realidade que os cerca foi crescendo, fomos percebendo também os sonhos e projetos de vida que foram deixados para trás. Assim, escolhemos fazer

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0>.

novamente (já que esta turma era nova e não havia realizado) a dinâmica da mão, proposta na primeira ação educativa. Cada educando deveria escrever em seu caderno cinco desejos que gostaria que fossem realizados. No entanto, para isso, deveriam fazê-lo da seguinte forma: desenhar a própria mão e em cada dedo escrever um desejo (emprego, faculdade, estudos, vida financeira, pessoal, etc.). Ao escrever, os educandos poderiam ouvir a música “A lista”, do Oswaldo Montenegro, proposta pela professora.

Até então, havia a ideia de expor este cartaz no mural da escola, mas depois resolvemos não o fazer, atendendo à informação que surgiu, que deveria manter-se confidencial para não colocar os educandos em situação de embaraço e zelar pela sua dignidade. Isto porque muitos educandos foram sinceros em seus projetos de vida, listando verdadeiras mudanças de vida, tais como o abandono das drogas.

**Avaliação:** Os educandos participaram e envolveram-se na atividade, tanto no momento da discussão sobre as desigualdades sociais existentes na sociedade, como na projeção de sonhos e projetos pessoais de vida. Percebemos que, com a própria vida, os educandos aprenderam a compreender e visualizar como acontecem os tantos “quartos de despejo” na cidade, no estado e no país que moramos e isso faz com que muitos sejam prejudicados. Isso permitiu uma discussão a respeito da desigualdade social existente na sociedade. Eles associaram também que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo adequado, e portanto, estão concluindo no momento. Antes, tinham um sentimento de culpa e responsabilização sobre essa situação. Depois, perceberam também como falta de garantias do governo.



Figura 12: Ação educativa 7.

Quadro 9: Planificação da ação educativa 8.

<b>Tema</b>	Vejam só!
<b>Data</b>	06/06/2017 (terça-feira)
<b>Local</b>	CEEBJA Herbert de Souza
<b>Tempo previsto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno)</li> </ul>
<b>Tempo previsto</b>	1 hora- 60 minutos
<b>Educadora responsável</b>	Maria Fernanda Rodrigues Pinto
<b>Grupo-alvo</b>	Educandos do CEEBJA Herbert de Souza, disciplina de Língua Portuguesa Fundamental Coletivo (noturno).
<b>Pré-requisitos</b>	Participação na disciplina selecionada.

**Discussão:** No dia anterior à ação educativa, comunicámos aos educandos que trouxessem causos, poesias, histórias, piadas, entre outros, já apresentados na sala de aula, em momentos de conversa e aula, produzidos pelos educandos. Para iniciar a ação, lemos alguns causos já produzidos por educandos da turma, que já haviam escrito alguns e entregaram a nós. Depois de um breve momento, lemos uma poesia, produzida por uma educanda do grupo, e entregue no dia anterior. Segue abaixo:

*Eu coloquei meus olhos junto dos seus, porque não posso ver sozinha.*

*Coloquei meus ouvidos junto aos seus, porque não posso ouvir sozinha.*

*Coloquei meus pés ao lado dos seus, para caminharmos juntos.*

*E coloquei minhas mãos junto a suas para pegarmos o pote de ouro no fim do arco-íris.*

Em um momento de conversa entre todos, percebemos quais eram os interesses pessoais de cada um, o que os outros enxergam e percebem dos colegas da sala, assim como causos conhecidos e contados na família ou comunidade. Os educandos se ajudaram nesse momento e contribuíram para que, aqueles que estavam com alguma dificuldade, pensassem em histórias que poderiam ser parecidas. Caso o educando não quisesse escrever um caso, ele poderia também escrever uma poesia ou uma música, bem como outros gêneros textuais.

A professora entrevistou quanto à escrita e à construção das ideias. Os contos produzidos em sala, até o fim do estágio, constam no anexo E. A professora irá continuar com os contos e causos, para no fim do ano letivo construir, com os educandos, um livro de causos.

## Parte IV – Avaliação e considerações finais

#### **4.1. Heteroavaliação**

A avaliação no estágio se deu de maneira informal, por meio dos diálogos, envolvimento dos educandos e do exercício constante de planejamento e (re)planejamento, visto que o CEEBJA, como qualquer outra entidade educativa, possui necessidades que surgem a todo instante. Considerando, portanto, a Educação, como um exercício constante de ação-reflexão, a autoavaliação e a heteroavaliação aconteceram ao mesmo tempo.

À orientadora local, foi enviada uma grelha de competências transversais sobre o estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. Nesta grelha, foram avaliadas as competências instrumentais, interpessoais, sistêmicas e outras competências diversas.

Acerca das competências instrumentais, a diretora avaliou como muito bom o trabalho desenvolvido no CEEBJA Herbert de Souza, quanto à clarificação das ideias e desenvolvimento dos planos de ação. Quanto às competências interpessoais, a orientadora local avaliou como excelente as relações construídas entre todos os sujeitos do local de estágio, bem como profissionais de outras entidades.

Sobre as competências sistêmicas, ou seja, sobre as relações que se estabelecem entre os sistemas da própria instituição, foi avaliada como excelente. Por fim, outras competências como a assiduidade ao serviço, pontualidade, responsabilidade e ética foram avaliadas como excelentes. Sobre a consciência crítica quanto às práticas institucionais, proatividade, necessidades da instituição e empenho em aperfeiçoar-se continuamente, foi avaliada como muito bom.

#### **4.2. Autoavaliação e considerações finais**

No que tange ao exercício da minha profissão na CEEBJA, estabeleci algumas metodologias de ensino e avaliação ao longo de todo o processo, como a observação, discussão, reflexão e apoio nas atividades pedagógicas do CEEBJA Herbert de Souza. Isso foi fundamental para conhecer de perto o funcionamento da instituição e perceber as especificidades da EJA. Aqui gostaria de observar uma questão a respeito da importância dada (ou não) à Educação de Adultos nos cursos de formação de professores, mais especificamente no Brasil. Infelizmente, os currículos de tais cursos de formação, foram, como afirma Silva, Silva e Soares (2017), na obra Diálogos

Freireanos, “reformulados para atender uma concepção tecnicista, uma necessidade da nova economia em ascensão no país” (p. 560), a partir dos anos 70, com o capitalismo industrial. Da mesma forma, o educador deveria ser “passivo, apolítico, técnico sem preocupações sócio políticas, com agir desvinculado da realidade na qual se inseria” (p. 559). Logo, a maior parte dos professores que lecionam, tanto nas escolas como nas universidades, desconhecem o pensamento, a proposta e as práticas pedagógicas de Paulo Freire, tão próprias para a realidade da Educação de Adultos dita “transformadora”.

O estágio neste Mestrado em Ciências da Educação (integrado no segundo ano curricular), abarca todo um processo teórico-metodológico construído no ano anterior, pois nos oferece a possibilidade de aprofundar nossos conhecimentos e desenvolver competências para as diferentes modalidades da educação. Tudo o que nos foi oferecido, desde construir planificações de ações educativas, até a forma de abordagem de todos os grupos sociais, permitiu que o estágio fosse realizado com sucesso e que a aprendizagem, tanto da estagiária, como dos educandos, fosse significativa e muito valorizada.

Concluimos o estágio não com o fechamento de um conteúdo, mas com a abertura à novas possibilidades que serão descobertas e construídas pelos educandos e pela equipe pedagógica do CEEBJA. Já dizia Paulo Freire (2016), sobre o “inacabamento do homem”, “onde há vida, há inacabamento” (p. 50). Se, pois, acreditamos neste “inacabamento” e na educação permanente do homem, onde não há ruptura do saber, nem tampouco “pressa” para se chegar à construção do conhecimento - acredito que alcançamos o desejado. A proposta de que as atividades em que nos envolvemos continuem no CEEBJA Herbert de Souza, tal como referido anteriormente, constituiu, a nosso ver, uma validação local da importância das histórias de vida (o trabalho educativo que emerge da própria vida) e dos círculos de cultura como abordagens valiosas a reabilitar no contexto escolar.

Ou seja, trabalhar com as metodologias histórias de vida e círculos de cultura permitiu que a própria vida de cada educando fosse um contexto de aprendizagem. Em cada momento, nas ações educativas propostas e planejadas, e nos outros momentos, fomos percebendo uma mudança de postura em relação à própria vida por cada educando. À medida que os encontros educativos iam acontecendo, os educandos já não tinham mais aquele sentimento de “culpa” por não terem concluído os estudos, pelo contrário, no fim do estágio já argumentavam que não deixariam nunca mais os estudos.

Os educandos que apresentavam dificuldades nas práticas de oralidade, leitura e escrita, conseguiam agora mais com mais facilidade, embora necessitando ainda de um apoio. Na medida do possível tentávamos dar-lhes o suporte necessário, mas isso era complicado em uma turma de quase vinte educandos do Ensino Fundamental 2. Esses alunos já deveriam estar com estas práticas desenvolvidas, no entanto, não foi isso que aconteceu e tornou-se necessário retomar alguns conteúdos essenciais.

Retomar o trabalho e a proposta de Paulo Freire foi fundamental diante do contexto sócio-político vivenciado no nosso país. Atualmente, com as profundas transformações vivenciadas na sociedade, de tantas inovações tecnológicas, e mergulhados numa crise política e social, necessitamos de espaços abertos à discussão e que promovam a leitura de mundo da qual precisamos. A leitura de mundo começa na nossa própria realidade, na própria história. E, sendo assim, somos convidados a repensar nossos valores e atitudes, e, conseqüentemente, no papel do educador diante desta realidade. Pessoalmente, acredito que foi possível realizar uma leitura de mundo e da realidade que nos cerca, por meio da metodologia Histórias de Vida, Círculos de cultura e educação popular. Integradas, essas três possibilidades permitiram uma visão de mundo construída por meio do conhecimento e das relações sociais, buscando-se sempre compreender a realidade do educando.

## Referências Bibliográficas

- Arroyo, M. (2006). *A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão*. In Ministério da Educação & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006). *Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos* (pp. 221-230). Brasília: UNESCO.
- Barros, R. (2013). O movimento das histórias de vida e a Educação de Adultos de matriz crítica: Ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 31-50.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Brasília.
- Brasil. Secretaria Geral da Presidência da República. (2014). *Marco de Referência da Educação Popular Para as Políticas Públicas*. Brasília.
- Brandão, C. (Org.). (1980). *A questão política da educação popular* (7ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. (s. d. a). *O que é educação popular*. Recuperado de <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>> Acesso em 02 out. 2017.
- Brandão, C. (s. d. b). *O que é o método Paulo Freire*. Recuperado de <[http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque\\_metodo\\_paulo\\_freire.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf)> Acesso em 23 mar. 2017.
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11-30.
- Dave, R. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método bibliográfico. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 9, 171-177.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (56ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia* (53ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Germano, J. (1997). As quarenta horas de Angicos. *Educação & Sociedade*, 18(59), 389-393.
- Guerra, M. (2013). As 40 horas de Angicos, a UFRN, a UNE e Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963). *Revista Educação em Questão*, 47(33), 234-242.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lyra, C. (1996). *As quarenta horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Mayo, P. (2004). *Gramsci, Freire e a Educação de Adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: A importância dos fatores sociológicos. *Revista Praxis Educacional*, 11(20), 165-188. ISSN 2178-2679. In <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5279/5060>

Pereira, D. (2007). Educação de jovens e adultos e educação popular: Um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. *EcoS – Revista Científica*, 9(1), 53-74.

Paludo, C. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, 35(96), 219-238.

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.

Seixas, A., Oliveira, A., Alcoforado, L., & Reis, C. (2016). Editorial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 5-12. ISSN 0870-418X DOI 10.14195/1647-8614\_50-1.

Silva, I., Silva, I., Soares, N. Ausência Freireana nos programas de formação de professores em nível de graduação no Brasil. In: Alcoforado, L., Barbosa, M. & Barreto, D. (Eds.). (2017). *Diálogos Freireanos: A educação e formação de adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 555-575). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Souza, E. (2006). A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25(11), 22-39.

Teles, J. Um olhar Freireano sobre a construção de políticas públicas para EJA: dois exemplos recentes no Brasil. In: Alcoforado, L., Barbosa, M. & Barreto, D. (Eds.). (2017). *Diálogos Freireanos: A educação e formação de adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 393-420). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

# Anexos

## **Anexo A - Trecho do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”**

“– O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.

– É algo de que você se lembre – respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então ele procurou a Sra. Silvano, que tocava piano.

– O que é uma memória? – perguntou.

– Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes, que lhe contava histórias arrepiantes.

– O que é uma memória? – perguntou.

– Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar, que adorava remar.

– O que é uma memória? – perguntou.

– Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou o Sra. Mandala, que andava com uma bengala.

– O que é uma memória? – perguntou.

– Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante, que tinha uma voz de gigante.

– O que é uma memória? – perguntou.

– Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.”

(“Guilherme Augusto Araújo Fernandes” – Mem Fox)

## **Anexo B - Poema**

*“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la*

*Em cofre não se guarda coisa alguma.*

*Em cofre perde-se a coisa à vista.*

*Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.*

*Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,*

*isto é, estar por ela ou ser por ela.*

*Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro*

*Do que um pássaro sem voos.*

*Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,*

*por isso se declara e declama um poema:*

*Para guardá-lo:*

*Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:*

*Guarde o que quer que guarda um poema:*

*Por isso o lance do poema:*

*Por guardar-se o que se quer guardar.”*

ANTONIO CÍCERO

# Apêndices

## Apêndice A – Ficha catalográfica para legendas



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Título da imagem: \_\_\_\_\_

Tipo: (  ) foto (  ) documento (  ) desenho (  ) objeto

Local (cidade, estado, país): \_\_\_\_\_

Legenda: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fotógrafo: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Reportagem: Carolina Maria de Jesus, a catadora de letras

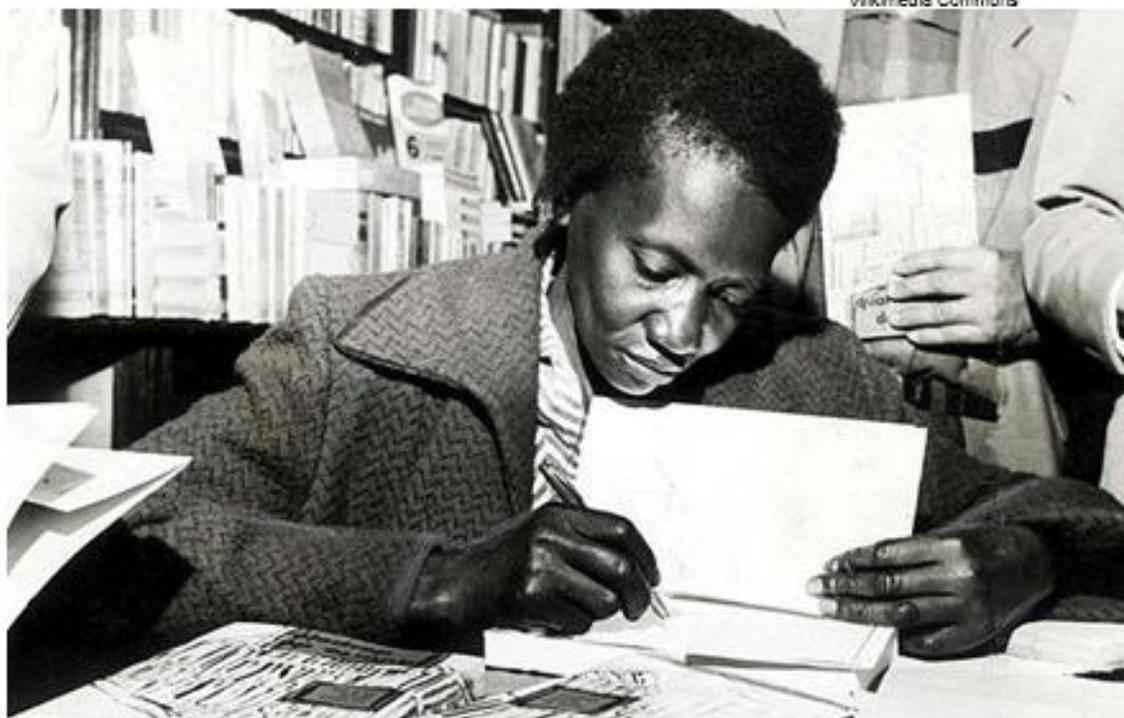
Opinião

# Carolina Maria de Jesus, a catadora de letras

por [Aline Vales](#) — publicado 15/03/2016 10h15

*A escrita de Carolina Maria de Jesus é sua forma de se recusar a ser “despejo” em uma sociedade desigual que a empurrou para a miséria*

[inShare20](#)



A escritora durante a noite de autógrafos do livro "Quarto de Despejo", em São Paulo, 1960

Na segunda-feira, 14 de março, completaram-se 102 anos do nascimento de uma escritora brasileira de grande importância para a nossa literatura, mas que ainda nos dias de hoje [permanece desconhecida para muita gente](#).

Foi numa comunidade rural em Sacramento, Minas Gerais, que nasceu [Carolina Maria de Jesus](#). Mas foi numa favela em São Paulo que ela tornou-se escritora – e produziu a obra pela qual seria conhecida até hoje.

[Quarto de despejo](#) já piscava em letras neon diante de mim, de tantas recomendações acumuladas, como todos aqueles clássicos na minha prateleira mental de “não acredito que você não leu esse ainda”. Então eu li e entendi porque é uma obra tão importante da nossa literatura.

Carolina Maria de Jesus foi uma das escritoras brasileiras mais expressivas, traduzida para mais de dez idiomas. No Japão, o livro ganhou o título de *Karonina nikki*, algo como *O Diário de Carolina*.

*Quarto de Despejo* foi seu maior sucesso, mesmo assim não é tarefa das mais fáceis encontrá-lo nas livrarias; é mais provável que seja encontrado nos sebos. Não por acaso só recentemente pude descobrir sua história e sua escrita: se o trabalho das escritoras é geralmente subvalorizado e apagado, o trabalho de uma escritora negra, pobre e favelada encontra ainda mais dificuldades para superar a barreira da invisibilidade.

Catadora de lixo e moradora da favela do Canindé, em São Paulo, na segunda metade da década de 50, Carolina usava os cadernos que encontrava no lixo para escrever sobre seu cotidiano e pensamentos. Virou um diário que passou a ser publicado num jornal; há inclusive trechos em que os vizinhos vêm tirar satisfação com ela sobre algo que ela escreveu.

Entre as idas ao açougue para buscar restos de ossos que lhe davam, os dias catando papel nas ruas de São Paulo enquanto os três filhos ficavam sozinhos no seu barraco e as noites insones observando as estrelas, Carolina refletia sobre o cenário de desigualdade e escrevia sobre as pequenas coisas que compõem a condição humana.

A preocupação com o que vai se comer no dia. A repetição da busca da água todas as manhãs. A brutalidade do ambiente: a cidade, a favela, as pessoas.

O quarto de despejo surge como uma metáfora para a desigualdade que estabelece seu papel e sua posição nessa história: ela aponta que, enquanto o centro da cidade é a sala de visitas, a favela é o quarto onde se joga o indesejável, o entulho, tudo aquilo que se quer esconder. Sua escrita, no entanto, é sua forma de se recusar a ser "despejo", a ser "resto".

Sua voz é marcante não pelos "erros" gramaticais preservados pela edição (o que aliás me deixou a dúvida: isso teria sido uma forma de respeitar sua escrita, de mostrar que o texto tem valor independente de "norma culta", de apontar que ela não precisa ser corrigida ou transformada em algo dentro do padrão, ou seria uma forma de apresentar uma escrita "autenticamente de favelado"? Realmente, não sei), mas sim pela sensibilidade para os detalhes normalmente desprezados pelo nosso olhar.

O olhar apurado de Carolina, de quem está acostumada a olhar para o lixo e ver o que tem valor ali, ou de quem procurava catar as luzes distantes das estrelas quando todos ao seu redor já estavam de olhos fechados, convida o leitor a ver humanidade nos lugares onde a cidade e a sociedade só nos ensinaram a ver miséria.

Carolina foi muito prolífica, para além do *Quarto de Despejo*; escrevia romances, contos, poemas, e, além daqueles que foram publicados – inclusive depois de sua morte, como *Diário de Bitita* –, ainda há milhares de páginas de material inédito de Carolina, entre eles, seis romances, mais de cem poemas e cerca de 67 crônicas.

Em todo esse trabalho, a escritora deixou marcada uma visão particularmente Caroliniana do mundo e de uma sociedade desigual, que pode ter se transformado de sua época para cá, mas que persiste discriminando, isolando e apagando minorias.

Na escrita, Carolina pode expressar a voz que era negada a quem vivesse em suas condições. Uma voz que, apesar de todas as dificuldades, preconceito e do insistente esquecimento que se estende até os dias de hoje, persiste como a base de uma obra autêntica e importante, mas, sobretudo, humana e verdadeira.

*“Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas miserias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.*

*Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama.*

*As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginarios.”*

*(trecho de Quarto de Despejo, 1960)*

## **Apêndice C – Causos**

### **História de pescador?**

Certo dia estava em casa de bobeira, meus titios e amigos me convidaram para irmos a uma pescaria.

Aceitei, partimos para a pescaria com eles, chegando lá deixamos nossas coisas para ir para o rio pescar.

Chegando na beira do rio preparei meu molinete com as iscas, lancei para o rio e fiquei muito tempo esperando o primeiro peixe.

De repente a linha esticou, eu rapidamente segurei com as duas mãos, puxei com muita força e consegui dominar o peixe, quando tirei da água, imagine o que era: uma lata de milho verde de 20 litros com um pequeno furo em sua borda, que mal cabia um palito de fósforo. Que decepção, não era peixe e sim uma lata!

Joguei a lata de lado, coloquei a isca no anzol e arremessei na água, peguei pão e uma lata de sardinha para comer ali, enquanto não pescava nada.

De repente comecei a abrir a lata de sardinha com o abridor, foi quando ouvi um barulho da outra lata, a lata de milho verde que eu havia pescado... fiquei assustado, mas fui abrir a lata para ver o que se batia na lata.

Quando abri aquela lata, você nem imagina, um peixão de 20 quilos dentro da lata de 20 litros! Você acredita?! É verdade!

(S. C.)

### **Pescaria de criança**

Um belo dia quando eu era criança, convidei o meu irmão para pescar. Em meio a atividade, um peixe puxa a linha. Quando eu tentei fugar, desconfiei, pois a linha estava muito pesada, eu pensei, deve ser peixe grande!

Quando pesquei, não era peixe nenhum, era uma rã! Logo levei na brincadeira e corri atrás do meu irmão arremessando-lhe aquela rã gosmenta. Quando vi, o bicho já estava no chão e o anzol enfincado no braço do meu irmão. Que loucura!

Mas isso não ficou só nisto não!

Meu pai, vendo tudo aquilo, veio correndo para evitar o pior. Quando se aproximou, não contou história, pegou a vara e me acertou na cabeça dividindo-a em duas, formando um belo de um galo. Que surra hein, pai!

(F. O.)

### **Contos do tio Chiquito**

Certa vez meu tio e os amigos foram a um certo casamento. Quando terminou o casamento, não tinha como ir até o local da festa, pois não tinham transporte para ir até lá. A festa era numa fazenda muito distante da casa deles.

Porém, eles conseguiram ir, andando até lá. Foram com eles mais três amigos menores, eles passavam em um local em que falavam que era assombrado. Em um certo momento, eles quiseram assustar os meninos menores e começaram a correr falando que a assombração estava vindo atrás deles.

Mas, os maiores não tinham visto nada. A ideia deles era assustar os menores, e diziam:

- Corre que a assombração está vindo atrás de vocês! - e começaram a correr.

Só que quando os maiores olharam para trás, eles viram a tal assombração, que nem os menores tinham visto – só correram por medo mesmo.

No final só os maiores viram a tal assombração, então chegaram no casamento assustados com o acontecido.

(D. P.)

### **História da fazenda**

Em uma noite de sábado, quando eu morava em uma área rural, eu e alguns amigos fomos a um patrimônio perto dali. Este patrimônio se chama Alecrim, e é como uma vila rural, tem uma igreja, uma sorveteria, meia dúzia de casas, entre outros. Quando nós estávamos voltando, o Maurílio que era um dos meus amigos, era muito brincalhão e gostava de pregar peças nas pessoas. Então, ele teve uma ideia de muito mau gosto: dar um susto, em sua mãe, dona Doliria, que estava em casa com seu filho, Henrique.

Primeiro, quebramos algumas ramas de mandioca e jogamos na porta, para fazer um barulhão. Então, ela perguntou, de dentro da casa, quem estava fazendo aquilo, e dizia:

- Vou atirar em quem estiver aí na porta!

Uma coisa eu não sabia: a mãe do Maurílio tinha uma pistola em casa. Ela chegou a engatilhar a pistola. Quando ouvimos o barulho, ficamos apavorados e entramos para dentro da casa. A mulher estava tremendo de medo e nervoso. Logo, nós fomos assustar e a gente saiu assustado, vendo aquela senhora com a arma na mão atirando na porta. Nunca passei tanto medo, quase apanhei. Mas o Maurílio levou uns tapas da mãe!

(D. P.)

### **Eu e a abelha**

Eu morava em São Paulo, tinha mais ou menos uns treze anos.

Meu pai sempre foi metido a tirar mel de abelha.

Ele trabalhava num lugar chamado CLAP, lá tinha uns dez criames de abelhas.

Um dia, meu pai chamou-me para tirar mel com ele. Então, chamei um amigo para ir junto.

Chegando lá, meu pai foi tirar o mel, eu e meu amigo, como éramos curiosos, ficamos perto do criame de abelhas, observando tudo.

De repente, uma abelha veio para o nosso lado com tudo. Eu pensei... “vou correr mais do que ele, assim a abelha pega ele e não eu”. Saímos em disparada e a danada da abelha atrás de nós. E sabe o que aconteceu? Meu amigo correu mais do que eu.

Então, a abelha veio e zummmm, me picou bem perto do olho.

No final, eu fiquei com os olhos inchados, mais ou menos uns três dias.

Apreendi que nunca devemos desejar o mal ao próximo, porque o mal pode virar contra você.

(M. F.)

### **Mula e Saci**

Uma vez em uma chácara na cidade de Londrina, no Paraná, perto da barragem do Igapó, aconteceu um caso de arrepiar.

Na noite de São João, as famílias que moravam nas casas da chácara, faziam fogueira, brincadeiras para se divertirem.

Naquela mesma noite, um homem que se chamava Rubens, pernambucano, que morava numa chácara perto do meu avô, contou uma história da mula sem cabeça e o saci juntos no mesmo lugar e foi assim.

Os meninos Lucas, Valdecir e Marcos foram pelo caminho no meio do milharal, quando de repente, quase no meio da lavoura, uma voz disse:

- Não corra, espere por mim! – e pararam para ver quem era.

Mas olhando de um lado a outro não viram ninguém. Continuaram a caminhada. Outra vez escutaram uns pisados, arrepiaram e suas pernas tremeram, mais uma vez olharam para trás e viram uma mula sem cabeça e um negrinho com cachimbo, gritando “espere por mim”, o pescoço da mula soltando fogo e o negrinho de pé com uma perna só pulando e gritando:

- Espere, espere!

Os meninos danaram a correr até que chegaram em suas casas com a língua na canela.

Lucas falou para seu pai e ele não acreditou e disse:

- Você está vendo coisas.

O menino Valdecir, ao chegar na casa de seus avós, também cansado disse o que viu e seu avô falou:

- Val, tudo isso é por ter desobedecido a sua mãe hoje. Para de ser desobediente e não verá mais nada!

Marcos chegou e falou para sua mãe:

- Mãe, eu estava brincando com o Valdecir e o Lucas e vimos uma coisa tão feia que correu atrás de nós que quase não consigo chegar em casa!

Seu Rubens, sempre misterioso, acaba com a narração dizendo:

- Saci e a mula sem cabeça não existem, é só uma história e não é real!

(J. S.)

### **Queria estar nessa época**

Meu pai era um bom contador de histórias e com seu falecimento deixou muita tristeza e muitas saudades.

Ele contou, que com 14 anos, saiu de casa e abandonou os pais. Viajou por várias cidades e estados, como ele estava sozinho, tinha uma mala sempre junto dele.

Certa feita, numa rodoviária meu pai e a mala estavam descansando, e nessa rodoviária tinha vários homens perto dele e ele não piscava, ficava com o olho na mala e nos homens, sempre atento, tudo isso para não ser roubado. Então, quando o ônibus chegou, seguiu viagem com sua mala.

Certo dia, ele estava numa bela fazenda, quando ouviu uma mulher chamar ele. Quando ele olhou para trás a mulher estava lá, a mulher andou um pouco até uma porteira, quando ela passou a porteira, sumiu imediatamente, desapareceu. Meu pai, que não era bobo, nem nada, saiu andando como se nada tivesse acontecido, mas não olhou para trás.

(F. P.)

### **Futebol de domingo**

Numa tarde de domingo, o tio levou o sobrinho para ver um jogo de futebol (famosa “pelada” entre amigos). O menino era muito arteiro, e começou a incomodar a todos que estavam ali na beira do campo. Então, apareceu um cidadão e sentou-lhe a mão na cara, o menino sem entender nada, correu contar para seu tio o que tinha acontecido.

O tio então, pega o menino pelo braço.

- Vamos lá, me mostra quem te bateu!

O menino então aponta para o cidadão que tinha um porte físico avantajado. O tio então, chega no cidadão e diz:

- Foi você quem bateu no meu sobrinho?

O cidadão respondeu:

- Foi sim, e qual é o problema?

O tio falou:

- Se for homem, bate nele de novo!

Então, o cidadão sentou-lhe a mão no menino novamente.

O tio pegou o menino pelo braço, e disse:

- Vamos embora, o cidadão é bravo mesmo!

(W. F.)

## **Eu tinha 10 anos**

Quando criança, morava num sítio de um japonês. Lá o povo dizia que era assombrado. Meu irmão era mais velho do que eu, era brincalhão e dizia que via muitas coisas estranhas. Certa vez, ele disse que viu um frango preto que corria atrás dele, isto era com sol quente, umas três horas da tarde. Toda vez que isso acontecia, dele ver coisas estranhas, ele não ia sozinho para nenhum lado, de tanto medo. Ficava acuado, que nem cachorro molhado.

Sempre fui muito cuidadosa e estava sempre atenta, cuidando da minha mãe e protegendo-a. Mas uma noite, escutei a minha mãe falar que também viu um homem de roupa branca e chapéu grande, andando em volta da casa. Minha mãe saiu gritando e correndo para o quarto com muito medo. Nesta noite, eu estava acordada ainda e ficamos recolhidas na cama.

Até que eu ouvi um assobio, e fiquei assustada. Minha mãe disse, para me engabelar, que era o meu pai chegando da pescaria. Então, dormi mais tranquila.

Quando ele chegou, foi dormir. Mas, durante a madrugada, a minha mãe e o meu pai ouviram mais três assobios, e ficaram assustados.

No outro dia, eles contaram tudo para nós e disseram:

- É verdade, realmente este lugar é assombrado!

Então, resolvemos mudar de casa.

(V. F.)

## **O Sítio do José**

Naquele tempo que meus filhos eram pequenos, comemorávamos os aniversários no sítio do meu sogro. E a tradição da família não era de dar presentes, mas sim em dinheiro para que cada um comprasse o que quisesse. Mas meus filhos me traziam o dinheiro para que eu o guardasse. Eu tinha o costume de guardar o dinheiro na cintura.

Naquele dia, fui ao banheiro e o dinheiro caiu dentro do buraco do banheiro, que naquele tempo era uma casinha de madeira com um buraco direto na fossa.

Quando falei que o dinheiro tinha caído no buraco, todos os tios queriam pegar o dinheiro e cada um dava uma ideia e por final, com uma vara com um gancho na ponta, foram tirando nota por nota.

Lavei o dinheiro, passei talco e na volta fomos ao mercado e gastamos tudo.

(E. A.)

### **Aprendi na vida**

Um dia divertido foi quando eu aprendi a nadar. Sempre eu fui aquele tipo de pessoa que frequenta rios, lagoas, represas e piscinas. Sempre que eu tentava nadar, engolia bastante água, se fosse num lugar fundo eu morreria, porque sempre tive medo na água.

Meu irmão é associado em um clube de campo dos Correios, onde tem salão de festas, um campo de futebol e uma piscina enorme do tamanho de uma quadra de futebol. Foi lá que eu aprendi a nadar. Quem me ensinou foi meu sobrinho mais velho, que é mais velho do que eu quatro anos. Ele me dizia para eu bater os braços e os pés. Eu tentava e só engolia água. Até que aprendi a nadar, depois mergulhar. No mergulho, eu não ia longe segurando a respiração. Já o meu sobrinho, do meio, ia longe.

Depois que aprendi a nadar, pude brincar de pega-pega com os meus colegas em rios e lagos, e foi muito bom! Mesmo assim, sabendo nadar, eu ainda tenho medo de água, não abuso mesmo.

Por saber nadar, eu sou muito feliz.

(F. P.)

### **O gato que fala**

Era uma vez uma praga de um rato que apareceu na minha casa. Mas o meu Senhor enviou um gato para me salvar. Engraçado era que esse gato falava. Eu tinha muito medo dele mas, era Deus que enviou. Então, não precisava ter medo do gato.

Teve um dia, que a minha filha chegou da faculdade. Ouvi um barulho mas não sabia o que era. Pensei que fosse minha filha, mas mesmo assim, perguntei:

- É você Ana Paula?

- Não – uma voz estranha respondeu.
- Quem está aí? – perguntei assustada.

O gato respondeu:

- Eu!

Falei:

- Misericórdia!

Minha filha logo apareceu, e perguntou:

- Mamãe, o que é isso?

Eu respondi:

- É o gato falando. Vou chamar as irmãs para fazer um culto amanhã!

Então, no outro dia, fomos orar e lá estava o gato. Você nem acredita: ele estava bem ao meu lado de joelhos, orando, com as patinhas postas em oração. Olhei para ele e assustada, disse:

- Senhor Jesus! O que é isso?

O gato respondeu:

- Sou eu!

Essa é a história do gato que falava na minha casa. Por isso, colocamos o nome dele de “Gato de Deus”.

(M. P.)

### **Os peixinhos que assassinei**

Eu estava faxinando o apartamento da minha patroa. Na pia da cozinha, tinha uma aquário com três peixinhos. Enquanto eu limpava a pia, sem querer bati meu braço no aquário. Nossa! Foi peixe para todo lado.

Eu me senti péssima, não sabia o que fazer. Peguei os peixinhos, coloquei-os dentro de outro pote, em cima da pia. Liguei para a patroa, expliquei a situação e zap, fui embora.

Quando a minha patroa chegou do shopping, os peixinhos tinham pulado do pote e foram parar todos no chão. Que pena, somente um sobreviveu!

Coitados dos peixes, sou muito atrapalhada e lasquei com a vida deles!

(M. M.)

## **O surgimento da cuíca**

Certa vez, em um vilarejo perto das fazendas do coronel Guimarães, dois senhores estavam na bodega para tirar a poeira da garganta. Quando eles se estranharam em uma conversa.

Um puxou uma faca bem amolada, quando o outro viu a cena, deu um pulo de lado, e arrastou a sua também. Um falou para o outro:

- Se você der um passo a mais eu lhe cutuco.

E o outro dizia:

- Eu cutuco você primeiro.

- Não vem não, você não cutuca – o outro disse.

- Eu te cutuco!

E ficaram naquela.

Te cutuco, não cutuca, te cutuco, não cutuca. Te cutuco, não cutuca, te cutuco, não cutuca.

E foi assim que surgiu a cuíca.

(J. S.)

## **História do caçador de onça**

Era uma vez três caçadores em uma mata fechada à procura de onça-pintada. No caminho, encontraram um homem que se dizia caçador profissional. Este chegou nos três amigos e pediu um emprego, os homens então deram a ele a oportunidade.

Quando eles estavam chegando no local, onde iriam passar a noite, escutaram uns rugidos pela mata. E falaram:

- Opa, temos convidados nesta noite!

O homem que aceitou o emprego disse:

- Beleza, mãos à obra, vamos pegar pegando, é hoje que ganho meu dia.

Os três amigos olharam entre si e disseram:

- Vamos ver o que ele sabe.

Deram uma espingarda para ele, mas ele não aceitou e falou:

- Fiquem tranquilos, vou e já volto. Vai preparando o lugar que daqui a pouco chego – e foi pela mata à dentro.

De repente, lá vem o homem correndo e a onça atrás dele, e ele falou aos companheiros:

- Abram a porta!

Eles abriram a porta, o homem entrou e a onça também. Os três homens gritaram:

- O que é isto?

E ele falou:

- Vai arrancando o couro desta que já volto com a outra.

(J. S.)

### **Eu e meu companheiro**

Eu agradeço a Deus pelo dia em que te conheci: eu com 17 anos e você com 18. Você estava lindo de farda, voltei para uma amiga e disse a ela.

Vou casar com aquele T.G. ou vou morar com ele. Os dias e os anos passaram e nos encontramos 4 anos depois, eu com 20 anos e você com 21. Foi no ensaio da Escola de Samba Unidos da Independência da Vila Nova. Eu vi você mas você não me viu. Dois dias depois, numa segunda-feira, você bate no meu portão pedindo um copo de água. Foi onde nos falamos pela primeira vez.

Começamos a namorar um dia e eu disse à você:

- Quer morar comigo?

E você disse sim, aonde estamos até hoje. Envelhecemos juntos, criamos nossos filhos, os de sangue e os de coração, passamos por momentos bons e ruins, mas estamos juntos, porque você é meu alicerce, meu porto seguro.

Obrigada por você existir, obrigada meu Deus, por colocar você do meu lado.

Muito obrigada por tudo, Deus te abençoe.

(T. A.)

### **A coruja**

Quando eu era criança, meu bisavô me contou uma história da coruja, que era assim:

Era uma vez, uma criança que era muito mal educada, que não obedecia os pais. Então, deu um vento muito forte e a criança se transformou em coruja.

Um dia, minha mãe mandou eu levar almoço pro meu pai. Então, eu vi uma coruja. Como eu corri de medo, achei que eu ia virar coruja também.

Chegando em casa, eu falei para minha mãe, mas só da boca para fora, eu disse assim:

- Mãe, de hoje em diante, vou fazer tudo o que a senhora mandar sem resmungar.

(T. A.)

### **O Nelore do Sidnei**

Bom dia povo! É com grande satisfação que convido-os para um passeio no Galpão Nelore nesta sexta-feira. Vão muitos alunos da escola.

O Sidnei preparou um prêmio. Ele disse que é um boi da raça Nelore!

No mural da escola estão vários cartazes para esse grande dia. Todos têm que pegar os convites na secretaria da escola.

Conforme combinado, foram ao Galpão, mas não teve nada, foi apenas uma das muitas histórias inventadas pelo Sidnei. Que decepção!

O Sidnei é engraçado como sempre. Dias depois, ele apareceu com o prêmio: um boi da raça Nelore para doar àquele que chegou primeiro ao local marcado, o prêmio era um cartaz com uma grande foto de um boi da raça Nelore.

O primeiro a chegar foi o Wesley. Portanto, ficou com o prêmio! Agora vai colocar o cartaz em seu quarto, como recordação do Galpão Nelore.

(D. P.)

### **O lobisomem**

Em uma cidade do interior, havia um homem tão feio, que todos diziam que ele virava o lobisomem.

Um dia, disseram que ele virou o bicho. Então, um homem quis quebrar o encanto.

Quando o lobisomem apareceu, ele disse assim:

- Vem buscar sal amanhã aqui em casa!

No outro dia, o bicho foi, mas sua intenção era matar o homem que queria quebrar o encanto.

Porém, a pessoa estava preparada: ele colocou um boneco de pano em uma cadeira. O bicho atirou no boneco, achando que estava matando o homem.

Assim, o encanto se desfez e o lobisomem nunca mais apareceu.

(T. A.)

### **As histórias do meu avô**

Quando eu era criança, eu e minha família íamos visitar meus avós que moravam em uma fazenda aqui no Paraná. Então, a noite meu avô fazia fogueira bem no meio da cozinha e começava a contar histórias.

Uma delas, que me marcou, foi a do diabo que subiu na garupa do cavalo em que ele estava montado.

Eu ficava com muito medo!

Uma outra história que ele contava era assim...

Um homem gostava muito de dançar nos dias santos. Um dia, a mãe dele falou:

- Meu filho, não vá ao baile hoje pois é sexta-feira santa.

Então ele respondeu para a mãe bem assim:

- Eu vou, nem que for para fazer de você meu cavalo!

Quando ele disse estas palavras, a mãe dele virou uma égua com arreio de montaria. Então, ele foi no inferno tocar para os diabos. Ao amanhecer, ele voltou, só que a mãe dele ao voltar, morreu. Ele chorou muito a morte de sua mãe. Ela foi para o céu e ele ia todo dia tocar no inferno.

Meu avô era um grande contador de causos...

(T. A.)

### **A casa assombrada**

Meus pais moravam numa fazenda aos redores de Cornélio Procópio, onde morávamos numa casa que era considerada assombrada. Quando ao cair da noite, chegava a hora de dormir,

minha mãe apagava as lamparinas. Ouvíamos passos de uma criança, ora rindo, ora chorava. Assim sucedeu por vários meses, até que um dia a minha mãe começou a perguntar aos vizinhos sobre esse fato.

Um dia, uma vizinha lhe disse que nessa casa havia morrido uma criança e havia sido enterrada dentro da casa.

Então meu pai foi falar com o padre da paróquia local e pediu para benzer a casa.

Depois disso, não aconteceu mais nada. Ainda bem, né!

(E. A.)